

ORGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: IDEALISMO E REALIDADE

Palmeron Mendes*

É cada vez mais clara e aceita a idéia de que a educação, feita para servir a uma dada sociedade, reflete e é condicionada pela História e pelos valores dos setores dominantes nessa sociedade. Não é surpreendente, portanto, que na sociedade brasileira o sistema educacional, incluindo a filosofia que o orienta, apresente certo paralelismo com a nossa evolução social. Em certos momentos, ele foi imagem e êmulo do sistema colonial português, atrelado aos interesses dos governos e acólitos da matriz. Em outros, refletiu os interesses da burguesia cafeeira e, gradativamente, tende para os interesses de uma industrialização que nada poupa para manter-se e acelerar-se.

Nesta linha, o conceito e as práticas da educação de adultos evoluíram de meras tentativas de alfabetização para a oferta de oportunidades substitutivas, a nível de escola média, transformando-se em iniciação profissional, para chegar à idéia de educação integral, ampla e permanente. Iniciando com os antigos cursos de madureza, uma segunda oportunidade para os adultos que, por qualquer razão, não tivessem concluído seus estudos regulamentares no tempo previsto, o sistema de educação de adultos evoluiu para outras formas de escolarização. O curso de madureza jamais passou de um apêndice do sistema regular de ensino ou escolarização. Como tal, apresentava os mesmos defeitos que ele: academicismo e desvinculação da realidade nacional. Os programas nada mais eram que resumos dos programas das escolas regulares, embora se destinassem a pessoas adultas. Conteúdos, técnicas de ensino e objetivos não se adequavam à clientela específica. Para muitos setores oficiais, o fato de se falar de uma "oportunidade" para, quem não pôde concluir seu curso, fazia do madureza uma benesse do Estado que,

esclarecida e "magnanimamente", oferecia uma oportunidade para todos recuperarem o tempo perdido e "progredir na vida".

Uma visão um pouco caricata? Sim! Mas assim é que o sistema era visto pelos professores, estudantes e por autoridades situadas nas Secretarias e no Ministério da Educação.

Hoje a educação de adultos assume novas perspectivas. A consciência de que a educação, mais do que dever de Estado e um direito do cidadão, é função ligada aos interesses dos vários segmentos sociais leve à procura de caminhos para superar as contradições observada, no passado. O conceito de educação de adultos se expande e se assimila a outras idéias, tais como as de "educação permanente" e "educação popular". Ampliam-se e aprofundam-se as tentativas de aperfeiçoamento, sem contudo, chegar-se a propostas claras e práticas. As experiências têm sido dispersas, com grupos agarrando-se a programas paralelos ou conflitantes. Aqui, acreditamos, o Ministério e as Secretarias de Educação teriam ainda uma função importante a ser assumida firme e decisivamente.

Mas, antes de entrar na análise da situação atual no Brasil, gostaríamos de examinar, ligeiramente, algumas iniciativas desenvolvidas no estrangeiro.

EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS

Uma olhada rápida para os países da América Espanhola revela posicionamentos diversos. Naqueles países em que há estabilidade ou continuidade política, o panorama é similar ao brasileiro, *Onde* ocorreram mudanças político revolucionárias, desencandearam-se esforços intensivos e específicos para uma educação que, partindo da alfabetização, tentou ganhar mente e coração do povo para o sistema EM IMPLATAÇÃO. ESSAS abordagens globais contrastam nitidamente com a abordagem plural e

* **Professor** da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

fragmentária que ocorre ao longo de nossa história.

A EXPERIÊNCIA PERUANA

Os militares, ao assumirem o poder no Peru, tentaram desenvolver um socialismo tipicamente peruano. Praticamente todos os professores das escolas médias do país foram mobilizados, treinados e enviados para aldeias em montanhas a quatro ou cinco mil metros de altitude para promoverem a alfabetização e sensibilizarem os camponeses para a luta da nova corrente política. Esse esforço tentou incorporar à sociedade a maioria indígena que vive isolada em sua existência miserável, arrancando seu sustento de terrenos onde o simples fato de lá vaguearem lhamas e cabras já é admirável. Nesses picos inóspitos, de quando em vez sacudidos por terremotos, plantando milho e se apegando a sua forma de vida e culturas milenares, os indígenas mascam coca para suportar as torturas da vida; casam aos treze anos, são velhos aos trinta e morrem aos quarenta. Há eleições, presidentes são postos e depostos, aldeias soterradas, mas nada, absolutamente nada, os afeta. As mulheres seguem casando cedo e tendo muitos filhos, que carregam atados às costas. Enquanto vagueiam com imensos fardos de mercadorias para vender na praça da aldeia mais próxima. A linguagem cotidiana são os dialetos, ficando o espanhol para as comunicações com algum "gringo" ou cliente potencial.

Em centenas de anos de colonialismo a miscigenação foi inevitável. Há sempre os mestiços que lutam para vencer as barreiras impostas pelas elites hispânicas. As lindas "cholas", mestiças de índio e branco, correspondem ao estereótipo que se fez de nossas mulatas. Não obstante, o fosso entre índios e camponeses, de um lado, e os descendentes de espanhóis, de outro, persiste mais agudamente que as separações sociais no Brasil. A distância cultural e as condições de vida dos índios são muito diferentes das condições de vida dos outros segmentos sociais, havendo apenas um intercâmbio mínimo entre eles.

Aqui a experiência peruana se defrontou com problema mais ou menos comum quando se fala de educação de adultos: a resistência dos próprios educandos. Uma resistência raras vezes consciente mas sempre

intensa quando não se leva em conta os interesses reais, nascidos da própria comunidade e suas características. Voltaremos a este ponto ao tratar da experiência africana. O projeto peruano de educação de adultos fracassou ao esboroar-se o projeto econômico, mas um esforço tão grande foi inútil também por causa de seus métodos equivocados, como tentar sensibilizar comunidades fechadas a partir de uma pregação política baseada no combate ao imperialismo e às multinacionais, entidades estas pouco conhecidas e sem significado para os educandos. Por outro lado, ao se enviar professores e acadêmicos inexperientes para ensinar teorias a pessoas habituadas a uma vivência fatalisticamente prática, consubstanciou-se uma atitude paternalista que implicitamente desprezava toda uma cultura, realçando a situação de inferioridade e dependência das comunidades a serem educadas. É paradoxal que este mesmo programa se propusesse a recuperar os valores autóctones, incluindo aqueles das culturas pré-colombianas.

Em resumo, o programa tinha uma dupla falha. Desprezava ou não enfatizava os valores e a cultura das comunidades-alvo e emprestava uma ênfase absoluta aos aspectos coletivos em detrimento dos interesses e das características dos indivíduos. A família, elemento antropológico e cultural da maior importância, quase nunca é levada em consideração em tais programas, enquanto que para o indígena ela é ponto fundamental e forte mediador de suas relações com a sociedade em geral.

O CASO NICARAGUENSE

A experiência nicaraguense ainda está em andamento. Trata-se de um povo que saiu de uma guerra civil para entrar em outra, sem que tivesse tempo de reconstruir os estragos da primeira. Trinta e cinco mil mortos, cem mil feridos e quarenta mil órfãos em uma população de dois milhões e duzentas mil pessoas. Estas são condições nas quais se desenvolve a implantação de um titânico programa de educação de adultos, cujos resultados somente os anos poderão revelar. Por enquanto há alvos ambiciosos e linhas de ação bem definidas.

Mobilizaram-se vinte mil professores para ensinarem a oitocentos mil analfabetos. Traduzindo-se estes algarismos para as proporções brasilei-

ras, teríamos cifras espantosas em relação a tudo que se tem feito em matéria de educação em nosso país. Formalmente o programa não difere muito dos outros que foram tentados no Peru e em outros países do Terceiro Mundo. Sua estrutura se apóia em uma intensa mobilização popular, associação de objetivos educacionais com objetivos políticos, controle rígido por parte do Estado e, pelo menos aparentemente, pouca atenção aos interesses imediatos e características das populações a serem educadas. Vejamos, um pouco mais detidamente, alguns desses elementos.

O programa de educação de adultos na Nicarágua se processou à sombra da Revolução Sandinista, nela se inspirou e dela retirou os seus métodos. O tempo ainda é insuficiente para a avaliação dos resultados, porém o descontentamento de grupos populacionais como os miskito já faz suspeitar que eles não foram inteiramente satisfatórios e algumas barreiras ainda não foram ultrapassadas.

O que chama a atenção na experiência é a sua extensão quantitativa, mobilizando literalmente todo o país e a sua abrangência em termos de conteúdos e objetivos. Ela inverte completamente a perspectiva educacional que usualmente se dá à educação de adultos em nosso meio, especialmente na linha oficial: a alfabetização e a própria educação são colocadas como empreendimentos pedagógicos com importantes reflexos políticos. A experiência nicaraguense, segundo um de seus dirigentes (Tammez, 1983), reverte esta imagem para ver a educação como um empreendimento político com reflexos pedagógicos: a precedência do elenco político é absoluta do mesmo modo que dos elementos coletivos, sejam eles características, potenciais ou interesses sociais, acima dos interesses e características individuais. Bem de acordo com a idéia vanguardista, posteriormente foi envolvendo cada vez mais gente, até atingir cifras superiores a vinte mil alfabetizadores e mais de quinhentos mil estudantes.

Para evitar que a Cruzada Nacional de Alfabetização fosse vista como algo isolado, ou talvez para vinculá-la ao momento importante que se estava vivendo ou, ainda, para se aproveitar a motivação popular e ganhar as mentes e corações para o sandinismo, foi copiado o modelo do

Exército Popular Sandinista.

A organização, como um todo, era o Exército Popular de Alfabetização que se dividia, sucessivamente, em unidades menores, articuladas de cima para baixo: o Exército se dividia em Frentes, as Frentes em Brigadas, as Brigadas em Colunas, que se dividiam em Esquadras e estas em Células de Alfabetização. Cada alfabetizador era, então, um Guerrilheiro Urbano de Alfabetização.

Do ponto de vista teórico-metodológico a base da Cruzada foi a teoria materialista dialética do conhecimento. Pelo menos em tese enfatizou-se a aprendizagem através da ação, isto é, o aprender fazendo.

Mas a Cruzada Nacional de Alfabetização não foi considerada como algo suficiente por si mesma nem se pode dizer que os sandinistas se viram tentados a dormir sobre os louros. Pelo contrário, da mesma maneira que durante a Cruzada deu-se-lhe um sentido global, combinando alfabetização com conscientização política e luta militar, o seu prosseguimento já está se processando através de um Programa de Educação Popular Básica, que deverá aproveitar a experiência e os conhecimentos conseguidos durante a Cruzada. É o seu segmento no tempo, passando-se da alfabetização para a educação permanente.

Finalmente, queremos notar que em todos ~~esses~~ países, ao se tratar de metodologia de ensino, sempre se encontram marcas dos trabalhos de Paulo Freire, cuja experiência tem sido olímpicamente desdenhada pelas autoridades brasileiras. Será que as ideias não poderiam ser anistiadas, juntamente com seu autor?

O CASO DA GUINÉ-BISSAU

Embora transcorrendo em um contexto diferente e nascidas em circunstâncias históricas diversas, as experiências de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau (No Pintcha, 1980) - com as quais tivemos uma convivência mais direta - apresentam elementos comuns com as experiências da América Latina, o conflito cultural gerador de resistências e contradições, e a atitude paternalista dos promotores

mesclada com um certo menosprezo para com as tradições, valores e potencialidades das comunidades a serem educadas ou alfabetizadas.

A maioria dos inspiradores e boa parte dos condutores dos programas educacionais africanos eram "retornados", isto é, homens nascidos nas aldeias e tabancas que se ausentaram por alguns anos para receberem uma educação europeia e, posteriormente, por injunções existenciais ou profissionais, voltaram ao rincão natal, acabando por se constituírem na vanguarda da luta pela independência nacional. São exemplos Agostinho Neto e Amílcar Cabral.

Estes líderes e seus grupos, todos com tendência marxista, começaram a organizar a educação nos seus respectivos países antes de terminar as guerras de libertação, o que só ocorreu em 1975, depois de quase quinze anos de luta. Enquanto as tropas portuguesas dominavam os centros urbanos, uma nova sociedade nascia por detrás das linhas guerrilheiras. Para compensar a falta de moedas e as dificuldades de transporte, organizaram-se os "Armazéns do Povo", verdadeiros empórios, onde a circulação de mercadoria se fazia pelo sistema de trocas, tendo os armazéns como entrepostos. O plantio de arroz e a distribuição do auxílio externo eram administrados por elementos das comunidades locais e coordenados pelos chefes revolucionários; enfim, um modo de vida novo ia nascendo, enquanto a guerra se intensificava.

Os jovens, meninos e meninas de dez ou doze anos, que revelassem algum pendor especial ou facilidade de aprender eram logo recrutados e enviados para o exterior para desenvolverem estudos mais aprofundados e, também, adquirirem uma educação profissional. Isto se fazia com vistas à formação de futuros "quadros para o partido e para a nação". Hoje, em aldeias perdidas a centenas de quilômetros das cidades, é comum se encontrarem técnicos que falam polonês ou espanhol fluentemente e quase não entendem português, o idioma oficial do país. Os membros de cada comunidade comunicam-se através de dialeto próprio e para contatos com membros de outras etnias usam o dialeto "crioulo" que é o instrumento de comunicação mais utilizado nas conversas entre pessoas de tribos diferentes. As crianças, que não podiam ser enviadas para o exterior, eram educadas pelas suas famílias, inicialmente em um

sistema coletivo, no qual todos os membros de uma dada tabanca se responsabilizavam solidariamente pelos cuidados com as crianças. Também a lavoura e o cultivo da terra recebiam o mesmo tratamento coletivo. Chegada a idade da educação formal, ainda durante a guerra, ela processava-se em escolas improvisadas, quase sempre constituídas de um galpão coberto de tolhas e sem paredes. Os professores eram recrutados no meio dos combatentes que, entre uma ação e outra, se dedicavam à, talvez mais difícil que a guerra, arte de ensinar. Cada um era tudo: professor, líder comunitário e soldado.

O sistema funcionou bem durante a guerra, especialmente se consideradas as condições reinantes. Terminada esta, infelizmente, o gérmen de alguns problemas, começando com a escola dos combatentes, começaram a surgir. Naturalmente, os professores-soldados eram mais cidadãos em luta pela pátria do que professores, no sentido estrito do termo. Não eram profissionais da educação nem possuíam os conhecimentos especializados que muitas vezes facilitam e outras distorcem nossa missão. Sua formação e muito do que eles representavam não correspondiam aos ideais dos especialistas nem aos estereótipos que os dirigentes da revolução, de formação intelectual basicamente europeia, tinham de um professor capaz. O trabalho educacional que se desenvolvia a nível comunitário, com a vitória militar transformava-se em tarefa nacional e a visão dos dirigentes, com sua formação portuguesa, cubana ou tchecoslovaca, indicava a necessidade de se harmonizar as lideranças e os métodos educacionais com as necessidades e com os planos que, a partir daí, deveriam passar a ser de controle do partido. A alternativa foi a criação de uma escola para retrainar os professores combatentes com intuito de reciclá-los, tendo em vista sua incorporação ao sistema convencional de educação, cuja montagem ainda continuará por muito tempo.

Vamos abrir parênteses para algumas ilustrações.

Na vida da tabanca as influências mais marcantes vêm dos "homens velhos" ou do feiticeiro. O feiticeiro dirige o "fanado" que constitui, em algumas tribos, o ritual de iniciação dos adolescentes. Obviamente uma adolescência muito precoce. Este ritual consiste, entre outros atos, em circuncidar os meninos e cortar o clitóris às meninas. Tudo em

meio a grande agitação comunitária e em condições primárias. Os dirigentes e os nativos europeizados não são de todo favoráveis ao fanado, mas, ao mesmo tempo devem respeitá-lo como um valor genuinamente africano. Um valor que se choca com alguns princípios fundamentais da filosofia ou ideologia política oficial, como ocorre com muitos outros aspectos da vida local. Por exemplo, a situação da mulher na sociedade. Enquanto os europeizados procuram dar a ela uma posição mais independente e mais participativa na reconstrução nacional, a tradição, expressa no fanado e em outras manifestações culturais, a coloca em completa dependência e sujeição ao homem.

Do mesmo modo que, há alguns anos, qualquer projeto brasileiro de educação teria de contar com o apoio da Igreja, qualquer projeto na África que fira esta hierarquia interna da tabanca ou das idéias deverá estar preparado para enfrentar as resistências do feiticeiro e do homem velho.

A base da economia da Guiné-Bissau é uma agricultura de subsistência e a pesca artesanal. Um funcionário da SUDEPE, enviado pelo governo brasileiro para prestar assistência ao setor, enfrentou essas resistências por parte dos líderes quando tentou despertar-lhes o interesse por barcos e métodos modernos de pesca. Esses líderes simplesmente não se interessaram pelos métodos ou pelos barcos, por maiores que fossem as facilidades oferecidas. Depois de muito insistir, os técnicos perceberam que os nativos não viam nenhuma vantagem na acumulação de peixes, que, em última análise, é acumulação de mercadorias e de capital. Para eles, o que se pesca hoje, hoje se come. A cada dia bastam os seus problemas. Por detrás do apego às tradições, que muitos consideram simples ignorância, estava a percepção de alguns problemas. Um deles é o desequilíbrio social que, fatalmente, qualquer sistema baseado na acumulação acabaria por provocar na comunidade. Segundo depoimento do próprio "homem velho", narrado pelo técnico da SUDEPE, um aumento da produção aumentaria a necessidade de contatos com as grandes cidades e de que os jovens as visitassem mais frequentemente. Lá, eles ficariam sujeitos a influências estranhas e, provavelmente, acabariam deixando a tabanca e a aldeia. Ou seja, aquele homem tinha intuição de que a introdução de novos instrumentos de trabalho, novos métodos de produção significaria o fim de seu sistema de vida (UNES-

CO, 1983), fim da sociedade sua e de seus antepassados, a qual resistiu a quatro séculos e meio de colonização e que, *agora*, se vê abalada por dez anos de independência e pelo sistema marxista que tenta tomar não o governo mas reverter toda uma sociedade e todo seu sistema de vida.

Depois de quatrocentos e cinquenta anos, o colonialismo deixou no país apenas uma professora formada. Para contornar esta situação, o governo, com intensa ajuda estrangeira, especialmente da UNESCO. URSS, Cuba, Alemanha Oriental, China, Suécia, Portugal e Brasil pôs-se a recrutar professores de vários países, especialmente de Portugal. Brasil e Cuba. É uma situação complexa. A maioria dos professores e de estrangeiros, especialmente portugueses. Todo ensino se faz em oortu guês, mas somente trinta por cento da população sabe falá-lo. A direção política da educação e da vida do país compete ao Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), mas a direção técnica e filosófica do sistema educacional fica a cargo de técnicos cubanos e alemães orientais. Tudo isto agrava os conflitos culturais e dificulta o trabalho educacional (Nô Pintcha, 1980a).

Em geral a atitude dos nacionais em relação ao estrangeiro é extremamente educada. O temperamento dos nativos é dócil, marcado pela afetuosidade. É comum ver-se homens adultos caminhado de mãos dadas pelas ruas, sem nenhum constrangimento ou malícia. Perante o estrangeiro, o cidadão comum assume uma atitude dúbia, entre a admiração e o desprezo indulgente. É um posicionamento que se reflete na sala de aula e em todas as relações de ensino-aprendizagem. As lições são ouvidas com atenção e deferência. Nada de conversas. Enquanto fala o professor, todos são olhos e ouvidos, ninguém fala, ninguém participa, ninguém contesta.

Voltemos à educação de adultos.

Comparado com o sistema educacional brasileiro, o sistema guineense é mais centralizado ainda. Toda a vida nacional é governada pelo chamado "princípio do centralismo democrático" Por este principio, cabe ao PAIGC o planejamento e controle de todas as atividades desenvolvidas no país, especialmente da educação, cujas ações são consolidadas no

plano de reconstrução nacional, articulando-se com as atividades econômicas e com as dos demais setores sociais. Do ponto de vista estrutural podem ser identificados vários níveis de organização autônomos e um sistema nacional de educação que, por sua vez, se integra em um plano de reconstrução nacional e desenvolvimento.

A educação regular se desenvolve sob a coordenação do Commissariado Nacional e se articula com atividades educacionais dos vários projetos de desenvolvimento ou de campanhas especiais, como por exemplo, programas para a melhoria dos padrões de saúde.

Dentre os programas sob a coordenação direta do Commissariado de Educação estão aqueles desenvolvidos pelo Centro de Educação Popular Integrada (CEPI). O principal deles se desenvolve nas comunidades, onde os estudos se fazem a partir de temas locais, de grande significação para a comunidade, tais como a irrigação das culturas de arroz, crenças locais ou a purificação da água e outras medidas de higiene. A alfabetização mobiliza pessoas da própria comunidade que assumem o papel de agentes alfabetizadores e se faz em associação com a transmissão de outros conhecimentos (Nò Pintcha, 1980-b).

Em 1980, a influência de Paulo Freire ainda era comentada nos meios educacionais do país. Contudo, seu método enfrentou várias barreiras, devido às peculiaridades sociais e ambientais desfavoráveis. Basta lembrar que mais de setenta por cento da população é analfabeta e mais de uma centena de dialetos falados por que há mais um milhão de habitantes.

Paralelamente aos trabalhos de alfabetização e de desenvolvimento de educação formal, há os trabalhos mais definidos, associados a projetos econômicos específicos. O exemplo mais típico é um projeto para plantação de arroz, com a introdução de métodos modernos de agricultura. Para se chegar à região onde ele se desenvolve é necessário viajar cerca de oito horas por estradas de terra, castigadas por chuvas a maior parte do ano, atravessando rios e alagados. Estes são os mesmos obstáculos que impediram a aculturação dos nativos pelos colonizadores, facilitaram a guerra de independência e agora dificultam a construção da sociedade

marxista, proposta pelo PAIGC (Nò Pintcha, 1980-c).

A carência de mão-de-obra especializada de qualquer espécie é quase absoluta. Para cada projeto é necessário formar pessoal e o exemplo da educação não é o único, mas um entre os muitos. No caso do projeto mencionado, o objetivo era elevar a produção de arroz, alcançando duas colheitas por ano, o que em si já despertava a desconfiança dos líderes da comunidade, por jamais terem sequer ouvido falar dessa possibilidade. Os recursos humanos nesses casos são formados no desenvolver do próprio projeto, utilizando-se pessoas que não sabem ler e mal falam a língua oficial do país. O processo utilizado para contornar o problema foi uma abordagem conjunta para a alfabetização e para a educação profissional. Durante o dia, os conhecimentos eram transmitidos diretamente aos participantes durante a realização das tarefas do campo. À noite, em reuniões nas tabancas, eram passadas noções teóricas e debatidos os problemas do plantio do arroz, sua colheita, armazenamento e distribuição dos excedentes. Tudo envolvendo informações novas e exigindo reformulação de atitudes por parte dos integrantes do projeto. Financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o projeto era gerenciado a nível local por um jovem educado na Tchecoslováquia, que não compreendia uma palavra de português e cujos vínculos com a comunidade haviam sido atenuados pelos anos de afastamento. A direção político-social era dos chefes locais, que tinham maior ascendência sobre os membros da sociedade local.

Com as discussões sobre adubação e técnicas de preparo do terreno, eram passadas as diretrizes do partido, preparando-se terreno para a implantação definitiva do socialismo. Todo o sistema de produção e toda a vida comunitária vão sendo, assim, mudados. A mecanização da lavoura, o plantio e a colheita do arroz, o uso de fertilizantes e inseticidas são interiorizados e assimilados juntamente com os princípios ideológicos do partido. Homens e mulheres, jovens e velhos são condicionados para abandonarem seus papéis tradicionais e assumirem novas posturas na sociedade que se quer formar. Jovens e mulheres devem passar de uma postura meramente receptiva e submissa para uma atitude mais participante com obediência ao partido. Os velhos devem sair da visão

limita J de seu mundo e de sua comunidade local para encararem os interesses nacionais, delimitados pelo partido, através de seus dirigentes e das organizações de massa.

Os projetos da Guiné-Bissau, associando a educação de adultos a um projeto nacional de desenvolvimento econômico e a um programa político, permitem uma abordagem global, aumentando as possibilidades de sucesso. À medida que os problemas vão surgindo, soluções novas são procuradas. Se, por um lado há a presença e a influência de estrangeiros, que pouco ou nada entendem da situação africana, por outro há o fato de o povo participar do processo, abrindo caminhos para um trabalho frutuoso a longo prazo.

Antes de voltarmos à situação brasileira, convém lembrar a diferença entre a função da educação de adultos nestes países e no Brasil. Enquanto aqui há contingentes de "mão-de-obra ociosa" em todos os níveis, nos países africanos a mão-de-obra com um mínimo de preparação é sequiosamente buscada. Não há uma distância tão grande entre o sistema econômico e o sistema educacional, ambos controlados pelo partido, mas as diferenças culturais e as rivalidades étnicas são maiores que no Brasil. Assim, é preciso muito cuidado, antes de se recusar ou assimilar qualquer ensinamento dessas experiências.

Acautelados quanto às diferenças óbvias ou sutis, podemos levantar algumas questões comuns:

1. Como conciliar a necessidade de se implantar novos valores, a partir de uma educação comunitária e, ao mesmo tempo, respeitar os valores tradicionais dos educandos?
2. Como conciliar as necessidades nacionais com as necessidades dos educandos, como de auto-realização e auto-afirmação do indivíduo e de membro de um grupo familiar?

Estes são alguns elementos que exprimem contradições nos programas de educação popular ou de educação de adultos nos países citados. Basicamente, são conflitos culturais gerando atitudes de resistência ou

de desinteresse do lado dos educandos e autoritarismo e paternalismo do lado dos educadores.

SITUAÇÃO ATUAL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS

Os programas de educação de adultos em todos os países mencionados se associam a programas políticos definidos. Não é, portanto, mera coincidência que no Brasil ocorra o mesmo. O método Paulo Freire ganhou proeminência na mesma ocasião em que se intensificavam a publicidade e os movimentos favoráveis às reformas de base. O MOBRAF associa-se à revolução de 1964.

Podem ser identificadas duas linhas bem diferenciadas de educação. De um lado, a que estamos chamando de oficial e, de outro, a que poderíamos chamar de educação popular. Ambas têm experimentado vitórias e derrotas. A linha oficial se identifica com os cursos supletivos, substitutos naturais dos antigos cursos de madureza, com o MOBRAF e com o sistema de educação profissionalizante representado pelo SESI, SENAC, CENAFOR e congêneres.,

A linha oficial ganhou ênfase após 1964, mas nunca chegou a merecer a atenção que lhe é devida no tema. Os fatos históricos demonstram que os movimentos políticos de base não vingam sem reformas profundas nos sistemas educacionais e que estas reformas tem que incluir a educação de adultos. São eles que conduzem os destinos das nações no momento das reformas; para as crianças e jovens fica o futuro.

Se os revolucionários pretendem reformar as nações e criar um novo homem e uma nova sociedade, os movimentos conservadores pretendem promover o ajustamento social dos cidadãos para torná-los economicamente produtivos e evitar a eclosão de movimentos contestatórios. A linha oficial de educação de adultos no Brasil não foge a estes objetivos, mas fica distante de proporcionar meios adequados a sua realização. Suas técnicas de alfabetização também são as tradicionais nas escolas regulares, portanto insuficientes para uma educação integral. Os cursos supletivos também nunca receberam recursos suficientes nem foram devidamente cuidados e estruturados. Eles incluem desde cursos para

culares voltados para o lucro, até cursos por televisão a cursos individualizados em que os alunos estudam sozinhos em suas casas. Essa diversidade denuncia a falta de clareza de objetivos, critérios e estrutura que marca o tratamento oficial para a educação de adultos (Oliveira, 1981),

Em resumo, os setores oficiais parecem reconhecer teoricamente a importância da educação de adultos mas, na prática, não podem ou não querem lhe dar tratamento e recursos adequados. O que há é uma colcha de retalhos, sem nada que lhe empreste consistência e a integre nos demais programas políticos, econômicos e sociais do governo.

A outra linha de educação de adultos a que fizemos menção é a que chamamos de linha de educação popular. Do mesmo modo que vêem a educação oficial como reflexo e instrumento dos interesses e ideais das classes dominantes ou economicamente fortes, os representantes da linha de educação popular a vêem como alternativa destinada a conscientizar as classes menos favorecidas de seus interesses e possibilidades, preparando-as para uma possível libertação (Freire, 1982; Brandão, 1980).

A linha de educação popular nasceu com os Movimentos de Educação de Base (Goldberg, 1973) e, desde sua origem, sempre esteve associada à ação da Igreja Católica e às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Seus adeptos e educadores batem-se por mudanças sociais profundas.

Até o fim da década de setenta as iniciativas dos grupos de educação popular estavam relacionadas com intelectuais ligados às universidades e originários das classes média e alta do país. O conhecimento da situação daqueles a quem pretendiam educar era apenas acadêmico. Enquanto isto, as atividades educativas eram desenvolvidas por monitores ou professores de menores possibilidades econômicas. Havia uma certa dicotomia: de um lado estavam aqueles que "pensavam e orientavam" a educação de adultos, do outro, aqueles que "faziam" educação de adultos (Brandão, 1980). Esta dicotomia era mais um elemento contraditório que se somava aos demais já assinalados e que aproximava a atitude dos intelectuais de esquerda à da linha oficial de educação de adultos.

Em consequência dessa dicotomia aumentava o fosso entre educandos e educadores. Aqueles estavam basicamente interessados em aprender a solucionar seus problemas de sobrevivência ou, como disse recentemente um dirigente sindical, em comer, matar a fome (Silva, 1983); estes estavam predominantemente interessados na conscientização e na preparação de pessoas para uma luta política. Um grupo se voltava para os efeitos e o outro para as causas. Um queria melhorar sua situação dentro da presente estrutura social, outro queria modificar a estrutura social para melhorar esta situação.

A linha oficial permanece a mesma nos anos oitenta, não tendo sentido, ainda, os reflexos da "abertura". Já a linha popular mudou ou está tentando algumas de suas orientações. Surgiram novas tendências que valorizam a participação, promovendo o envolvimento do educando na condução dos processos pedagógicos e, ao mesmo tempo, aumenta o respeito pelos seus valores, necessidades e interesses.

Como reflexo desse novo posicionamento, está havendo uma ênfase na produção de materiais de ensino de baixo custo, mesmo com prejuízo da qualidade gráfica, usando uma linguagem mais próxima da linguagem popular, numa tentativa de ajustar o código erudito dos que conduzem o processo ao código daqueles que o recebem. Exemplo disto são os "Cadernos do Trabalhador" (Blass, 1980), editados na região do ABC, e o livretinho "Educação e Escola", editado pelo Centro de Documentação e Publicações Populares da Arquidiocese da Paraíba, que procuram apresentar e discutir problemas concretos das comunidades-alvo e, a partir daí chegarem à análise de problemas mais gerais, tais como a situação do trabalhador, as contradições do capitalismo e outros temas políticos.

Em resumo, pode-se afirmar que a linha de educação popular de adultos mudou a roupagem e modernizou os processos, mas continua a mesma em sua essência. São grupos externos que buscam conscientizar os educandos, levando-os à discussão de temas políticos, nos quais, em princípio, eles só estão interessados indiretamente. O seu interesse imediato são ruas asfaltadas, compra da casa própria, educação de filhos ou instalação de postos médicos. Pelo menos em alguns pontos, houve progres-

sos: os educadores têm consciência de erros cometidos (os "conscientizadores" foram "conscientizados"); os educandos continuam reivindicando as mesmas coisas, porém o fazem em outro tom e com outros métodos. Já não tratam de pedir favores mas de exigir direitos (Rocha, 1980).

PARA ONDE IR

Necessitamos com urgência de rumos definidos. As experiências de outros países demonstram a importância de um ataque frontal e amplo ao problema, mas as opções seguidas não nos servem, embora muitos teimem em copiar modelos. Essas opções são pobres ou inadequadas. As experiências do Terceiro Mundo não nos servem, devido às condições diferentes e porque seus resultados foram duvidosos. Os trabalhos desenvolvidos em países socialistas ou em vias de socialização também não servem, porque, no Brasil, o governo não possui o mesmo controle sobre o sistema educacional, em que pese o já excessivo grau de centralização. Qualquer grupo com alguma força procura influir dificultando a coordenação de ações e o atendimento de todos os interesses conflitantes.

Em geral, as experiências desenvolvidas em nosso meio carecem de clareza e consistência para servirem de base a trabalhos mais amplos e profundos.

As iniciativas da linha de educação popular, ainda que se levem em conta os avanços registrados e uma certa aproximação da ação e do discurso continuam com os mesmos pecados originais. Trata-se ainda de grupos dispersos atuando em diferentes partes do país, sem grandes contatos entre si e sem uma ação coordenadora efetiva.

Os grupos inspiradores continuam sendo externos ao meio dos educandos, destacando-se os trabalhos das CEBs, dos grupos da PUC/SP e, mais recentemente, do grupo da UNIMEP. Há grupos no Nordeste, em Minas no Paraná e em muitos outros lugares pelo Brasil afora. Porém cada qual segue trabalhando independentemente, ainda que pesem as aspirações, métodos e ideais comuns.

Neste panorama confuso e difuso, não é nossa intenção adiantar soluções; seria insensato e pretencioso. Isto é tarefa para o próprio sistema de educação, ou seja, para o MEC. É necessário que seus técnicos estrudem mais de perto o que se está fazendo na linha de educação popular senão para aproveitar, pelo menos para se informar e acompanhar, De qualquer maneira o intercâmbio é sempre positivo entre teses e antíteses. Mas para não deixar esta exposição inconclusa, ousamos levantar alguns pontos que nos parecem relevantes para se estudar.

O QUE SE DEVE ENTENDER POR EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Uma primeira tarefa importante seria uma clarificação, para efeitos práticos, do que se deve entender como educação de adultos. Este termo tem sido aplicado indistintamente a programas com atividades, objetivos e bases ideológicas muito diversas e até opostas. Noções diferentes como a de educação permanente, educação profissionalizante, alfabetização e, mais recente, a idéia de educação popular têm sido consideradas e englobadas como educação de adultos, embora impliquem conotações diversas. Assim, tanto as atividades do MOBREAL, como o preparo profissional promovido pelo SESI, SENAC e CENAFOR e as atividades de grupos ligados à educação popular têm sido consideradas educação de adultos.

Para trabalhar proveitosamente, é mister primeiro definir qual destas concepções deverá orientar as práticas e os planejamentos a se desencaixarem. Isto significa escolher entre as linhas predominantemente conscientizadoras ou politizantes e as que buscam o ajustamento do cidadão; entre as linhas que vêem a educação de adultos como alfabetização ou escolarização e aquelas que se preocupam com a formação integral do homem (expressão desgastada e impreciosa); e entre as tendências que enfatizam o indivíduo e as que procuram trabalhar as comunidades ou as coletividades.

QUAIS OS COMPONENTES

Relacionada com a conceituação está a questão de se determinar os componentes e os limites da educação de adultos. Há muito a teoria

superou a concepção que a confunde com o ensino supletivo, mas a prática continua a tender nessa direção. Qualquer plano futuro deveria lutar para superar essa tendência.

Também não basta a alfabetização. Se não se lhe dá sequência, os benefícios que porventura ela tenha proporcionado, extingüem-se. Este é outro turismo teórico ignorado pela prática oficial.

É aí que o conceito de educação de adultos se entrelaça com o de educação permanente. É importante jamais esquecer que as expressões educação média e educação superior, além de expressarem realidades vivas e ativas, servem de cobertura ideológica e semântica para as distorções destas realidades. Em si elas encerram os germens das privações relativas que engendram conflitos e insatisfações sociais. Quem tem educação média faz, quem tem educação superior manda e pensa: uma dicotomia presente até entre os ideológicos da educação popular. Contudo, aquele que receba educação média tem as mesmas necessidades que aquele que recebe educação superior. O operário especializado tem necessidades de auto-aperfeiçoamento a atualização similares às do dentista, do médico ou do advogado. Nos países desenvolvidos, onde um desses operários pode levar um nível de vida equiparável ao dos profissionais liberais, o atendimento dessa necessidade individual e interesse social já é realidade. Um motorista de ônibus na Holanda fala vários idiomas e discute política. Um soldado alemão lê Schiller e discute Marx ou Lenin com conhecimento de causa, enquanto nossos operários são enganados por *slogans* porque não se lhes permitem passar do maçarico e do mariolo.

Segurança e desenvolvimento com participação de todos não dependem somente de quem passou pelas universidades, mesmo porque, em nosso país, escola secundária e escola superior estão sendo niveladas por baixo.

AS INTERFACES

O elemento seguinte que importa considerar é a relação e integração do subsistema de educação de adultos com os demais subsistemas que

compõem o sistema educacional brasileiro. O número de estudantes adultos que está no sistema regular de ensino sobe a milhões, sendo superior várias vezes à população total de um país como a Nicarágua, também envolvida com o problema de educação de adultos (MEC, 1978). Este fato está onerando o sistema regular, enquanto número equivalente de estudantes em idade escolar mantém-se fora da escola e a evasão atinge a mais de sessenta por cento nos principais Estados da Federação (Cardoso, 1982). Estas discrepâncias exprimem com clareza a falta de coordenação e de integração do sistema educacional brasileiro. Segue-se que um plano nacional de educação de adultos teria que levar muito em conta suas interfaces com os demais componentes do sistema de educação, bem como com os elementos de outros sistemas, como o econômico e o político. Sem uma integração, ou pelo menos uma coordenação dentro dos limites do possível, as incoerências e contradições se acentuariam, levando a conflitos entre as partes e diminuindo a eficácia.

PAPEL E INTERESSES DO EDUCANDO

No nosso sistema centralizado, os programas de ensino são quase os mesmos em todas as partes do país. Quando o MEC solicita aos estados que elaborem programas ou lhes delega essa faculdade, geralmente cada qual desenvolve seu trabalho independente dos demais. Porém, os resultados finais são extremamente similares.

De norte a sul do país há grupos de educação popular trabalhando ativamente sem se comunicarem, mas todos se batem pelos mesmos objetivos gerais e se utilizam dos mesmos princípios metodológicos. Em suma, tanto a linha oficial como a linha de educação popular não têm querido ou não têm sabido como se ajustar aos interesses e às características das populações-alvo.

A pessoa, como indivíduo, é divinamente dotada de livre arbítrio, possuindo mecanismos íntimos para defesa desse arbítrio contra todos os tipos de agressões culturais, e são estes indivíduos os elementos constituintes das comunidades a serem educadas. Como tal eles devem, eles têm o direito de serem considerados (Freire, 1983). Não basta vê-los

como objetos de uma conscientização política ou como objetos a serem moldados para uma sociedade e para se tornarem participativos ou produtivos.

Esta visão global do homem e de sua comunidade, este respeito pelos seus valores, por suas normas e por seus anseios só poderão ser aprendidos e apreendidos a partir da realidade vivida e não da realidade expressa em livros. Neste aspecto, a linha de educação popular está um passo a frente do sistema oficial. Muitos de seus adeptos têm procurado se aproximar da realidade dos educandos, vivendo com eles, convivendo com eles, participando de seus problemas. Trata-se ainda de estudos assistemáticos, quase empíricos, faltando realizar sua coordenação com princípios teóricos. Não obstante, trata-se de um avanço e de uma busca de novos caminhos. Resta que o sistema oficial também se movimente.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Gostaríamos de terminar com duas lembranças. A lembrança de Amílcar Cabral, que via na educação, especialmente na educação de adultos, uma forma de criar um homem novo para uma sociedade nova, e a lembrança de Paulo Freire, que, ao ser convidado para trabalhar na Guiné-Bissau, país cujos costumes e modo de vida desconhecia, escreveu: "Primeiro aprender, depois ensinar e continuar aprendendo" (Freire, 1980). Todos os que se envolvem com educação de adultos no Brasil deveriam pensar nisto. Afinal nós não sabemos nada.

Referências Bibliográficas

- BLASS, L. I. et alii. red. Grupos de fábrica: forjando o aço, forjando a luta. Cadernos do Trabalhador. São Paulo, ABCD - Sociedade Cultural e Grupo de Educação Popular do URPLAN - Instituto de Planejamento Regional e Urbano da PUC/SP, (2), 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. Cadernos do **Cedes**, São Paulo, 1(1): 5-33, 1980.
- CARDOSO, I. Os jovens abandonaram a escola de 2º grau. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 set. 1982.
- FREIRE, Paulo. **Cartas** à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- EXTENSÃO ou Comunicação. 6. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. et alii. Avaliação Educacional e Educação de Adultos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (8):5-110, 1973.
- BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse estatística do ensino de 1º e 2º **graus**. Brasília, 1978. p.107.
- NÔ PINTCHA: órgão oficial do Comissariado de Estado da Informação e Cultura, Bissau, Guiné-Bissau, ano 5 (736), 1980 a, (74), 1980 b. (738), 1980c.
- OLIVEIRA, M. K. Cursos para adultos riu escolaridade tardia um caso agudo de barateamento do saber. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (36), 1981.
- ROCHA, R. Educação popular e poder. Cadernos do Cedes, São Paulo. 1981.
- SILVA, L. I. **Entrevista ao** Jornal Opção. Opção, Piracicaba, 7(89). 1983.
- TAMMEZ, O L. Experiência en la educación popular en Nicaragua. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba, 1983. Conferência proferida no Primeiro Seminário Internacional de Educação Popular).
- UNESCO. Setor de Educação. Um saíbe sem escrita. *Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas 1962

EDUCAÇÃO SUPLETIVA E EDUCAÇÃO POPULAR: EXPRESSIONES DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Vera Esthar J. da Costa a
Timothy Denis Ireland*

Da um modo geral, as definições de Educação quase sempre se ligaram, entre outros aspectos, à tarefa que as Gerações mais velhas devem exercer em relação às gerações mais novas.

A Educação de Adultos, no entanto, elege como seu campo de interesse o trabalho com as gerações mais velhas, isto é, com a população adulta. Por outro lado, a Educação de Adultos não visa tão-somente a atingir os adultos em sua totalidade, mas busca alcançar aqueles segmentos que, por razões históricas e múltiplas, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais específico.

A importância da Educação de Adultos começa a ser mais amplamente reconhecida quando o processo de produção passa a requerer trabalhadores com um mínimo de escolarização, nem que seja meramente o domínio das técnicas da escrita e leitura. Ou então, quando na arena política, busca-se a mudança, a recomposição ou a preservação dos esquemas de poder, tanto do ponto de vista dos grupos hegemônicos como por parte das camadas subalternas.

A Educação de Adultos, como consequência, sempre está ligada a uma concepção de homem, de mundo, de sociedade. Daí que, mesmo sendo um termo técnico, está sempre sujeita a interpretações que variam da

* Professores do Curso de Mestrado em Educação em UFPB

acordo com o projeto político-ideológico que lhe serve de base. Vejamos:

— Pode-se entender a Educação de Adultos como sendo dirigida ao aperfeiçoamento e desenvolvimento do indivíduo. Nesta concepção, não se questiona a configuração social, econômica política de que o indivíduo faz parte, entendendo-se que a melhoria do indivíduo resultará mecanicamente na melhoria da sociedade. Geralmente os programas de Educação de Adultos planejados sob tal enfoque visam, subliminarmente, à formação do cidadão passivo e do operário produtivo.

— Uma outra forma de se entender a Educação de Adultos é procurar dirigi-la aos valores da comunidade, esta concebida geralmente no seu sentido geográfico. Neste caso, pesa menos o indivíduo isolado, buscando-se as relações comunitárias sob o prisma do laço de solidariedade que supostamente unem as pessoas que habitam um mesmo território.

— Uma terceira concepção de Educação de Adultos é aquela desenvolvida a partir do entendimento da sociedade como estratificada em geral pos ou dividida em classes com interesses particulares. Nesta concepção, a Educação de Adultos busca aproximar-se da realidade concreta das camadas subalternas para chegar a uma proposta educacional com prometida com seus interesses específicos.

Estas três categorias — indivíduo, comunidade, classe — não são instauradas exclusivamente. Há um nível de complexidade crescente. Consequentemente a concepção de educação de adultos desenvolvida a partir do entendimento da sociedade como dividida em classes pode dar novo significado à compreensão das relações comunitárias e do indivíduo.

A essas três concepções de Educação de Adultos podemos relacionar três enfoques

O enfoque psicocronológico aqui, entende-se como sujeito da Educação Adultos o indivíduo que atingiu determinado estágio de desenvolvimento biopsíquico, geralmente relacionado à idade que, por sua vez passa por diferentes interpretações: por exemplo, o marco de 15 anos tem sido convencionado como medida de cálculo para o índice de analfabetismo da população adulta. A Lei nº 5692/71 considera as idades de 18 a 21 anos como mínimas para a realização de exames supletivos de 1º e 2º graus, respectivamente.

2. O enfoque psicossocial; aqui, toma-se por base o mesmo indivíduo considerado adulto no sentido psicocronológico, enfatizando-se, porém, como o base do crescimento individual as relações interpessoais e estas relações, por sua vez, como base do desenvolvimento comunitário.

3. O enfoque sócio-político: sob este enfoque, entende-se o adulto enquanto produtor e produto de um determinado sistema socio-econômico e político, isto é pensa-se o indivíduo enquanto inserido em uma classe social. Mais precisamente, toma-se por base as posições que as pessoas ocupam na estrutura das relações de produção, entendendo-se como sujeito da educação de adultos os produtores diretos de bens e riquezas sociais. Ora esses produtores diretos — que devem aqui ser entendidos como categoria social contraposta à dos adultos que exercem funções intelectuais, administrativas e patronais formam o conjunto das classes populares. É essa condição de classe que vai interferir na forma de sua participação no sistema educacional da sociedade. Em outras palavras, por causa da função que se exerce no sistema de produção é que se define a classe social a que se pertence, e essa condição de classe e que vai permitir o acesso às diferentes formas de educação que a sociedade oferece.

Nesse sentido, podemos, para efeito deste estudo, considerar três formas de educação sistematizada no Brasil, assim oferecidas:

1. pelo subsistema regular ou formal de ensino;
2. pelo subsistema supletivo; e
3. pelos movimentos que podemos chamar de Educação Popular.

O subsistema regular, com seu funcionamento em diferentes turnos, tem atendido parte da população adulta que procura os cursos noturnos para a sua escolarização. Entretanto, a despeito da sua propalada busca pela democratização de oportunidades, esse subsistema tem, historicamente, deixado largas faixas da população a sua margem. Não seria necessário caracterizar aqui o subsistema formal de ensino, dado o escopo deste trabalho. Apenas destacaríamos aspectos tais como a sua seletividade, hierarquização de níveis e a tão combatida exclusão que deram motivos a se organizar um outro subsistema — o Supletivo — para, além de outras funções, tentar alcançar aqueles contingentes de adolescentes e adultos que não foram escolarizados total ou parcialmente.

Conseqüentemente a Educação Supletiva pode ser considerada como uma forma específica de organização da Educação de Adultos no Brasil.

Uma rápida reflexão sobre essa forma de Educação aponta para o fato de que, como prevêm as diretrizes legais que lhe dão suporte, o Supletivo constitui-se como um sistema para-formal, dada a sua organização de modo paralelo ao Ensino Formal, principalmente no que tange a objetivos, conteúdos curriculares, certificação e aproveitamento/circulação de estudos, conforme o quadro a seguir o demonstra.

Esta para-formalidade parte do suposto que a população brasileira pode ser dividida em dois segmentos: os que têm escolaridade e os que não a têm, total ou parcialmente, isto é, não a conseguiram na idade própria. Como concepção subjacente, nota-se aí o recurso ao enfoque psicocronológico, não se fazendo referência à dinâmica do projeto social, econômico e político que, como já mencionamos, condiciona o acesso/sucesso de camadas da população ao sistema formal de ensino. Como subproduto dessa concepção de Educação de Adultos vinculada organicamente ao sistema formal de ensino, existe a crença de que o Supletivo possa ser um subsistema de natureza provisória, temporária, hoje em existência por causa das disfunções do sistema formal que não foi capaz de matricular e manter em escolas toda a população da faixa etária escolarizável. Esta tentativa de suprir as deficiências do sistema formal é questionável sob vários ângulos, principalmente se se lembra o problema dos recursos necessários, da clientela com características específicas, e

da estrutura sócio-econômica que produz e faz uso de contingentes populacionais de escolarização precária.

O problema dos recursos necessários coloca questões tais como o nível em que se encontram os professores públicos, quanto às exigências específicas do trabalho pedagógico com a população adulta, já que foram preparados para o ensino formal. Recursos financeiros, equipamentos, materiais didáticos adequados, compõem toda uma gama de problemas não resolvidos pelo sistema educacional como um todo e especialmente pelo Subsistema Supletivo. As próprias características específicas do trabalho com adultos, enquanto educandos, colocam problemas teórico-oratórios de difícil encaminhamento, tais como a variedade de interesses, as realidades vivenciais a serem aproveitadas e a necessidade de uma renovação metodológica. Além dessas dificuldades, destaca-se o aspecto quantitativo da demanda como um dos maiores problemas. Segundo os dados do Censo Demográfico de 1980, cerca de 43 milhões de brasileiros adultos não concluíram o 1º grau. Ora, se com toda a Institucionalização que o Ensino Formal já conseguiu, ainda existe tão expressivo número de pessoas que dele não se beneficiaram a contento, como espera o subsistema supletivo - com menos recursos — absorver toda essa demanda? Verifica-se, então, uma defasagem entre o propósito da democratização do ensino e as reais condições de acesso a ambos os subsistemas - formal e supletivo - por parte de vastas camadas da população. Em outras palavras, a seletividade e excludência do sistema formal que o supletivo busca corrigir, passam a ser características intrínsecas ao próprio supletivo, ficando as grandes massas de trabalhadores destituídas de seu direito à educação. Nota-se, portanto, que a exclusão dessas massas tem um caráter predominantemente classista, isto é, são as camadas populares que se vêem, por causa de sua condição de classe, sem

condições de acesso à educação institucionalizada, quer pelo número de vagas disponíveis, quer pela inadequação das propostas educacionais aos seus interesses específicos. Por outro lado, essas massas, com a formação precária que têm, podem ser Cíteis ao próprio projeto sócio-econômico e político existente à medida que lhes são reservadas as funções de menor remuneração e de baixo prestígio social. A própria incorporação das massas às possibilidades de participação política nem sempre é bem vista, pois significaria uma ruptura nos atuais esquemas de poder.

É neste jogo de preservação ou mudança da sociedade que se coloca o problema da educação das massas, e conseqüentemente, da educação da adultos. Se vistos, então, os sujeitos da Educação de Adultos dentro dessa dinâmica sócio-econômica e política, abrem-se os espaços para o que se vem denominando de Educação Popular.

Nesta abordagem, não se busca apenas desenvolver as capacidades e talentos individuais, mas parte-se à procura dos interesses coletivos das camadas populares. Isto, sem dúvida, coloca inúmeras dificuldades, dadas as implicações político-pedagógicas que daí derivam. Apenas como exemplo, podem ser citadas as questões referentes ao aproveitamento dos conhecimentos produzidos pelas classes populares a relação entre saber e poder, a difícil questão da relação entre Estado e sociedade civil, além dos problemas práticos de encaminhamentos de uma política de educação das massas.

A Educação de Adultos, se vista pelo prisma da Educação Popular, apresenta, então, novas e desafiantes perspectiva' de trabalho, que implicam na necessidade de se repensar a estrutura da sociedade como um todo, bem como as práticas tradicionais da educação em vigência.

A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPLETIVO*

Osmar Fávero**

INTRODUÇÃO

Tem sido bastante citada a doutrina e fartamente repetida!) as funções do Ensino Supletivo, previstas na Lei nº 5692/71 e fixadas pelo Parecer nº 699/72 do CFE: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. Muito menos divulgada, no entanto, foi a Política do Ensino Supletivo, estabelecida na mesma ocasião, e a Estratégia Nacional, de 1976.

Parece-me importante analisar as posturas caracterizadas nesses três documentos: doutrina-política-estratégia, explicitando a concepção do Ensino Supletivo e sua evolução imediata. Como o Parecer nº 699/72 é bastante conhecido, proponho-me trabalhar mais com o relatório do Grupo de Trabalho que fixou a política e com os documentos relativos à estratégia elaborados em 1976, inclusive as conclusões do 40 Encontro Nacional de Dirigentes de Órgãos de Ensino Supletivo. Alguns outros pareceres, indicações e mesmo conferências permitem balizar melhor tanto o esforço de conceituação, quanto o caminho percorrido na consolidação ou no recuo desse esforço.

Mas é fora do âmbito do MEC e do CFE que vamos encontrar outra montagem, agora do Sistema Nacional de Mão-de-Obra, no Ministério do Trabalho, que vai enfraquecer bastante aquela concepção original. Podemos perguntar-nos, então: que é, efetivamente, o Ensino Supletivo no início dos anos 80? A partir daí, na tentativa de resposta a essa questão, podemos tentar ver qual tem sido e qual poderia ser a contribuição

- Trsnicrito da: EDUCAÇÃO BRASILEIRA, Brasília. 2(6); 109-19, 2. tem. 1980.
- Professor de Planejamento Educacional do Curso de Mostrado aro Educação do IESAE e de Faculdade da Educação da UFRJ.

Em Aberto, Brasília ano 2. nº 16. junho da 1983

da Universidade com relação a essa modalidade de ensino.

A CONCEPÇÃO DO ENSINO SUPLETIVO

A Intenção dos legisladores, expressa, principalmente, na regulamentação da Lei nº 95692/71, era estruturar o Sistema Nacional de Educação e Cultura. Nessa perspectiva:

1. O Ensino Supletivo foi concebido como um (sub) sistema integrado, independente do Ensino Regular, mas com ele intimamente relacionado;
2. explicitava-se sua vinculação ao esforço de desenvolvimento nacional; e
3. era prevista uma nova metodologia ajustada às características dessa modalidade de ensino.

A primeira idéia supunha, por parte do Governo Central, uma forte coordenação dos programas existentes e das agências que os realizavam, principalmente o MOBRAL, o PIPMO, o PRONTEL e, para a aprendizagem e qualificação profissionais, o SENAI e o SENAC. Aliada a essa coordenação, previa-se uma assistência técnica e financeira aos Estados, com vistas à unidade do sistema imaginado. Essa coordenação e assistência supunham a criação, em cada Secretaria de Educação, de um órgão de planejamento, execução, coordenação e avaliação do Ensino Supletivo, nos moldes do recém-criado MEC/DESu. As linhas de ação estabelecidas no documento de política completam-se com a necessária formação de pessoal, a partir do treinamento de professores vindos do Ensino Regular, como solução de emergência.

Nos documentos analisados, duas posturas são constantemente afirmadas:

1») A de ser o Ensino Supletivo um sistema paralelo ao Ensino Regular, o que *significa* concretamente, mesmo que se afirmasse o contrário, tomar este último como referência, se não como paradigma. Até os cursos de aperfeiçoamento, atualização e extensão, realizados na Universidade, são vistos, neste momento inicial, como supletivos; prevê-se, inclusive, que se chegaria à suplência dos estudos regulares de graduação (1).

2») TODA a concepção não só está referida à escola, como é profundamente escolarizante. Embora gerada na efervescência das discussões sobre a Educação Permanente e já no seu apaixonado questionamento, a doutrina e a política do Ensino Supletivo reafirmam a primazia da escola e reestruturam desta perspectiva o aparelho escolar do Estado, postulando a expansão das formas escolares.

É significativo, também, que se preveja, ao lado da nova estrutura e da necessária coordenação, uma nova metodologia. Imagina-se, num primeiro momento, uma nova forma de fazer escola, e, logo mais, fala-se em uma nova concepção da escola. Mas sempre escola, mesmo que venham a virar os modos de realizá-la a mesmo que se declare querer fugir da formalização e de burocratização.

Ao nível técnico, que se expressa, por exemplo, no Diagnóstico Preliminar do Ensino Supletivo, elaborado em 1973 pelo MEC/DESu, essa concepção é levada ao exagero. Por um cálculo bizarro, com base nos dados do Censo de 1970 e nas estatísticas educacionais da SEEC de 1971, somando-se os "resíduos da população de 15 a 39 anos" fora da escola nos três graus de ensino (18,6 milhões), aos analfabetos (9,9 milhões), estima-se em 28,5 milhões a "clientela provável do Supletivo"! Parte-se do princípio de que toda a população da 15 a 39 anos (por que o limite superior de 40 anos?) deveria ter uma escolaridade regular ou supletiva até o ensino superior. O Ensino Supletivo, nele incluído o MOBREAL, neste momento (ideológico) de euforia educacional, teria de atender a uma parcela da população quase tão grande quanto a atendida pelo Ensino Regular nos três graus (19,5 milhões, segundo a mesma fonte e nos mesmos anos). O Brasil se converteria numa imensa escola, regular ou supletiva, na qual toda a população de 7 a 39 anos deveria passar um bom número de anos.

Deixando do lado esse exagero, vale discutir um pouco a viabilidade da coordenação prevista. Sempre foi artificial subordinar a imensa estrutura administrativa e técnica do MOBREAL ao DESu. E, tanto do ponto de vista conceitual quanto das experiências concretas, a alfabetização dos jovens e dos adultos sempre escapou, pela sua própria natureza, a uma ação meramente supletiva, desdobrando-se em outras formas de ação (desenvolvimento comunitário, desenvolvimento rural, animação rural, etc). Pode-se vir a "certificar" a Educação Integrada na designação do MOBREAL, ou a Educação de Base, na designação do MEB, mas o objetivo maior desses movimentos não é a simples alfabetização nem a primeira fase de estudos supletivos. Formaliza-se - é verdade que em parte por exigência da sociedade e para atender à necessidade dos alunos — o que já não era mais formalizado, em experiências anteriores de Educação de Adultos, no Brasil.

Foi também ilusória a tentativa de uma forte coordenação do SENAI e do SENAC, em termos das ações de aprendizagem (dos menores) e qualificação (dos adultos), assim como de passar a "certificar" cursos e treinamentos realizados pelas próprias empresas. Além dos problemas de ordem administrativa - o SENAI e o SENAC são entidades dependentes diretamente dos Conselhos da Indústria e do Comércio, e as empresas são ainda mais ciosas de sua independência — outra concepção já tomava corpo.

Nos países desenvolvidos, configura-se, nos anos 60, a chamada "crise da escola". De um lado, agudas críticas à instituição escolar, como instrumento de dominação, chega até a postular sua morte (E. Reimer) e à desescolarização da sociedade (Illich). De outro lado, por parte dos economistas e planejadores, a consciência do que o crescimento incessante da rede escolar era insustentável. Daí a invenção (no sentido arcaico da descoberta) de novas formas de novas agências educativas. O extra-escolar aparece como essa alternativa, mas é a partir das experiências de educação continuada e da idéia de educação permanente que as empresas passam a assumir, cada vez mais, a formação profissional da mão-de-obra, principalmente em termos de atualização e aperfeiçoamento.

Essa mesma evolução ocorre no Brasil. Em grandes traços: a) as escolas do SENAI e do SENAC evoluem para Centros de Formação Profissional, tendendo a deixar a aprendizagem dos menores ou, pelo menos, mantendo-a paralela ao Ensino Supletivo, no 19 grau, e oferecendo os cursos a nível de 2º grau como habilitação parcial; os cursos de qualificação, por sua vez, pelo menos no SENAI, tendem a ser oferecidos exigindo ou supondo o 19 grau completo e cada vez ao nível do 2º grau; b) o Ministério do Trabalho - através do DNMO (Departamento Nacional de Mão-de-Obra) e, após 1976, do PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) e do SENAR (Sistema Nacional de Formação Profissional Rural) assume não só a liderança como a coordenação da formação diretamente vinculada às empresas, através do Conselho Federal de Mão-de-Obra, cabeça do Sistema Nacional de Mão-de-Obra, criado em abril de 1976.

Essa história recente da estruturação do sistema de formação profissional é demarcada pela Lei nº 6297/75, que permite às empresas a dedução, no imposto de renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, até o limite de 10% do lucro tributável dessas empresas.

É uma evidência: as idéias de educação continuada, educação permanente e educação de adultos saem reforçadas, a partir da chamada crise da escola; mas a formação permanente é, simultaneamente, uma utopia, no plano das idéias, e uma escolarização permanente, no plano da realidade; assistimos, na verdade, a um desdobramento da própria escola (E. Verne).

Por outro lado, (ainda segundo E. Verne) é falso considerar que a ênfase, na formação do trabalho e durante o trabalho, inseriu a educação no processo de produção. É também falso ver, na educação, como a propaganda do Projeto Minerva faz supor, a solução dos problemas sociais amplos, em particular do emprego.

AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

A coordenação e a assistência técnica financeira, se não vingaram nas

áreas diretamente ligadas à formação profissional para o mercado de trabalho, deram frutos nas áreas das SECs. Na maioria dos estados, foram criados departamentos similares ao MEC/DESu e, sob sua coordenação, passaram a desenvolver estratégias comuns, tanto no que dizia respeito aos exames quanto aos cursos supletivos.

Quanto aos exames, agora um problema de massa, pelo menos no 2º grau — milhares de candidatos em todos os estados, lotando estadios nas capitais maiores e deslocando-se de capitais para obter aprovação em disciplina por disciplina - eles passaram a exigir as seguintes medidas:

- a) centralização • unificação desses exames, provas e calendários da sua aplicação;
- b) expedição de certificados não por disciplinas, mas apenas para os concludentes de grau de escolaridade;
- c) homologação dos resultados finais dos exames, pelos Secretários de Educação, apenas nos meses de junho e novembro; e
- d) sistema de certificação normatizado pelo MEC, a nível nacional.

Além disso, foram feitas exigências complementares para o exame, como o atestado de proficiência do idioma nacional para os exames de Literatura e Língua Portuguesa e a sempre renovada fixação de idades-limite, um problema insolúvel que nasceu como os exames preparatórios do Brasil Império.

Essas medidas, tomadas em vista de uma moralização dos exames supletivos, reforçam as mesmas tendências observadas ao longo dos anos, *no* longo processo dos "exames preparatórios" aos "exames de madureza". Pouca inovação; apenas soluções renovadas. E, sobretudo, um resguardo do Ensino Regular.

Quanto aos cursos, sobressaem as providências relativas à suplência. e o grande destaque é para as novas metodologias e para a suplência .profissionalizante. Nesse particular, o poder público parece querer marcar sua entrada no Ensino Supletivo exatamente para inovação: ao lado da mudança dos meios de comunicar, de massa e da adoção de novas

modalidades de atendimentos nas escolas públicas e, mais raramente, nas particulares despontam os Centros de Estudos Supletivos como laboratórios da experiências para a aplicação de novas metodologias de ensino-aprendizagem. Uma série de projetos propõe o ensino individualizado, com base em módulos o apoio de orientadores e material audiovisual.

A suplência profissionalizante, assim como a qualificação, retoma a idéia de regulamentação dos cursos profissionalizantes, através da "avaliação do desempenho". Mas resta ao MEC a promoção de vários projetos de apoio (Acesso, Andrés, Auxilia) e principalmente as séries para a habilitação em algumas profissões, ao nível de 2º grau (técnicos de enfermagem, etc.) e sobretudo de capacitação e titulação de professores leigos (Logos I e II).

Mas é exatamente nos cursos que se revelam as contradições mais fundamentais.

a) a autorização de "avaliação no processo" ensejou, nos últimos anos, a proliferação dos cursos supletivos particulares, na sua maioria ainda noturnos alguns com a mesma estrutura empresarial dos cursos de língua e dos preparatórios para os vestibulares. Mais uma vez a inversão: aqueles que foram obrigados a deixar, precocemente, a escola regular, em geral, porque começaram a trabalhar muito cedo, ou porque não havia escola, são obrigados a pagar caro por um ensino normalmente pior, mera preparação para os exames;

b) as medidas sugeridas, ao nível de estratégia, para evitar a proliferação desordenada dos cursos, tais como, o cadastramento das escolas das empresas, a supervisão capaz de assegurar o alcance dos objetivos do Ensino Supletivo e a qualidade dos cursos, a exigência de segmentos e planos de cursos, previstos na Estratégia Nacional, acabam por comprometer, em definitivo, a decantada "não-formalidade" a a pretensa flexibilidade do Ensino Supletivo;

c) e, principalmente, a transferência sistemática da alunos que completam 14 anos, do Ensino Regular para o Supletivo, quando possível tam-

bém para o Púbiico, como no caso do Rio de Janeiro, ameaça transformar a exceção um regra, perpetuando, sob novas formas, velhas dualidades.

SITUAÇÃO ATUAL DOS ESTUDOS E PESQUISAS

Que é hoje o Ensino Supletivo? A quem atende? Como atende? Quais experiências são efetivamente inovadoras? Quais as formas de coordenação que vingaram? Na busca de respostas a estas questões, vários estudos e pesquisas foram realizados, principalmente nos Centros Universitários de Pós-Graduação. Os resultados principais, selecionados aqui, de acordo com critérios estritamente pessoais, são utilizados, a seguir, para os fins deste artigo.

As pesquisas sobre as características dos candidatos e seu desempenho nos exames supletivos de 2º grau, realizadas na PUC/RJ e na UnB, sob a coordenação de Cláudio de Moura Castro e Jacques Rocha Velloso, respectivamente, mostram que a maioria dos candidatos vem do Ensino Regular e a totalidade aspira ao Ensino Superior. Os exames configuram-se, assim, como um encurtamento de caminho para aqueles que estão na escola de 2º grau, ou como uma segunda oportunidade para os que não puderam cursar esse nível ou o abandonaram precocemente.

Os exames supletivos de 2º grau conservam, então, a função propedêutica dos antigos Exames Preparatórios ou parcelados e dos Exames de Madureza (o famoso "artigo 99"), polarizados pelo Ensino Superior, como de resto todo o Ensino Regular de 2º Grau.

É comum a frequência aos cursos preparatórios aos exames, por parte daqueles que estão afastados do Ensino Regular, reforçando a ideia de que esses cursos não fornecem mais que uma preparação imediata aos exames, tais como os cursinhos pré-vestibulares.

A extensão da escolaridade de 4 para 8 anos e a correspondente elevação dos requisitos de seleção nas empresas (credencialismo), associadas a expulsão dos maiores de 14 anos do Ensino Regular, não só Inflacionam os exames como também incham os cursos supletivos de 1º grau. O

levantamento de Jovita Mânfió Pires da Silva, no Rio Grande do Sul, revela que há uma circulação entre candidatos aos exames e alunos dos cursos supletivos, mostrando que o objetivo imediato, tentado várias a repetidas vezes, é a obtenção do certificado.

Várias pesquisas mostram que a maioria dos alunos dos cursos trabalham e procuram o Supletivo para melhorar sua posição no emprego, ou conseguir outro melhor. Todo o esforço das novas metodologias, no entanto, não se volta para essa realidade, mas para a transmissão da conteúdos tradicionais (em geral, os mesmos dos programas do Ensino Regular), apresentados sob novos modos e meios. O mundo da escola, frequentado por quem trabalha, continua, nos cursos de suplência das SECs e privados, alienado do mundo do trabalho. Não é, portanto, nada surpreendente que aconteçam, nos cursos supletivos, os mesmos fenômenos dos cursos regulares: evasão acentuada e grande repetência — agora designada como "perda de aprendizagem" — que resulta num número irrisório de concludentes, totalmente desproporcional às matrículas e ao esforço feito, principalmente, quanto aos custos. Os Centros de Ensino Supletivo repetem, assim, o drama das Escolas Experimentais: sempre soluções ideais, nunca possíveis de serem generalizadas. A registrar, ainda, neste momento, apenas como uma curiosidade: alunos e orientadores praticamente rejeitam os custosos recursos audiovisuais postos à sua disposição e consideram o próprio material Instrucional como inadequado, porque também ele é sofisticado (conforme pesquisa da SEC/RN, sobre os Centros de Ensino Supletivo).

A sonhada "escola função", onde a matrícula é feita em qualquer dia e à qual os alunos podem comparecer quando querem ou podem, revela-se tão seletiva quanto a "escola endereço", reproduzindo a prática discriminatória do Ensino Regular. Sua clientela é predominantemente jovem - nos cursos tradicionais e nos centros - alijada da escola regular pelo trabalho precoce e que, por exigências do mesmo trabalho, retorna à escola supletiva, para ser novamente alijada desta em sua maioria. Creio que se poderia dizer: se a educação não é o problema, educar não é a solução.

Pergunta-se, ainda: que ocorre com os alfabetizados do MOBREAL e os

alunos do programa de educação integrada? Por que eles não são encontrados nos cursos das fases seguintes e nos exames supletivos? Um estudo exploratório, realizado por Maria da Glória Veiga Moura, em Brasília e cidades-satélites, e apresentado como dissertação de Mestrado à Faculdade de Educação da UnB, indica que a alfabetização e a educação integrada do MOBREAL apenas credenciam uma parcela da população para que ela, em zonas urbanas, mantenha ou melhore algo, nos níveis de escala ocupacional — ocupações sem especialização ou semi-especializadas - ocupados pelos pais em zonas rurais ou pequenas cidades do Nordeste, Sudeste ou Centro-Oeste.

Mesmo aceitando-se esse fato como um ganho, não se pode deixar de acusar, mais uma vez, a discriminação operada: existem várias. escolas para as várias classes e subclasses, senão que às classes subordinadas restam aquelas ações educativas destinadas claramente a manter as situações de dominação.

CONCLUINDO

A contribuição de outros trabalhos poderia ser trazida para reforçar e desdobrar esta linha de argumentação. Mas ela tornar-se-ia quase redundante. Quero crer que ficou evidenciada a contribuição da Universidade ao Ensino Supletivo, nos pontos que considero mais críticos: a análise das reais funções por ele desempenhadas, suas fortes limitações e violentas contradições; a caracterização das clientelas dos cursos supletivos e suas aspirações; e as possíveis explicações do pequeno rendimento dos candidatos nos exames supletivos. A bibliografia procura reunir os trabalhos elaborados pelas Universidades e Centros de Pesquisa sobre o tema a sua análise, sua oportunidade de aprofundamento.

Finalmente, podemos dizer que cabe à Universidade, em relação ao Ensino Supletivo, as mesmas tarefas que deve assumir quanto às outras modalidades de ensino: o estudo sistemático de suas origens e características. a análise crítica de suas funções concretas e do seu desempenho. a proposta de correções alternativas.

Acima de tudo, não é no educativo que vamos encontrar as causas dos

problemas sociais, mas podemos vê-las do educativo. E teremos caminhado bastante se provarmos, honestamente, a inconsistência do discurso ideológico e se nos recusarmos **continuar a procurar, somente nas vias legais**, pelos caminhos normativos e através de projetos elaborados nas instâncias federais, a solução dos problemas **concretos e complexos**.

Em particular, é preciso recolocar o **problema da** educação das classes populares, tomando seu trabalho como **ponto de partida para sua** formação. Talvez consigamos, assim, deixar de **ver a educação como** o não --retalho e de usar a cultura como instrumento de dominação.

Referências Bibliográficas

(Trabalhos sobre Ensino Supletivo **produzidos nos últimos anos, nos** Centros Universitários ou com sua assessoria).

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Ensino Supletivo na Secretaria da** Educação e Cultura. Salvador, **UFBA, 1974. 29p.** mimeo.

CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira. **Três campanhas brasileiras da** educação de base no período de **1947-1963: análise, crítica e** comparação, Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Educação. **1977.** Dissertação de mestrado)

CASTRO. Cláudio de Moura et alii. O enigma do supletivo. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, **2(1): 73-81, Jan./mar. 1978.** (artigo sumariando livro decorrente de relatório de pesquisa feita na PUC/RJ)

CASTRO, Josélia Saraiva. O exame **de madureza do sistema de ensino** brasileiro. Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, 1973. 152p. mimeo. (Dissertação de mestrado)

CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DO NORDESTE/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Levantamento da clientela**, recursos humanos e materiais do **ensino supletivo ao nível de 1º a 2º** graus; relatório. Natal, Universitária, 1979. **99p,**

DIAS, Lúcia tootty de Paiva. **A educação de adultos no contexto da** reforma educacional realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, 1931-35. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Educação, 1977. 121p. mimeo. (Dissertação de mestrado)

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Organização curricular no** ensino supletivo/suplência. Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, 1974. 81 p. mimeo. (Dissertação de mestrado)

MAROTO, Maria Lutgarda **Mata. Planejamento de um curso supletivo** pelo rádio: análise crítica de uma experiência e proposição de um modelo alternativo. Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, 1974. (Dissertação de mestrado)

MELO, Margarida Maria Gomes de. **Análise das provas e resultados dos** exames supletivos de **2º grau** (município do Rio de Janeiro, out. **75**). Riode Janeiro, PUC/Departamento de Educação, **1977.** (Dissertação de mestrado)

MORAES, Maria Angélica. **Ensino supletivo num enfoque social;** caracterização e desempenho dos **alunos no Projeto Minerva. Brasília,** UnB/Faculdade de Educação, 1979. **107p.** mimeo. (Dissertação de mestrado)

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Análise das características socio-**econômicas dos **alunos do programa de educação integrada;** um estudo de caso no Distrito Federal. Brasília, UnB/Faculdade de Educação, 1979. 112p. mimeo. (Dissertação de mestrado).

NACCARATO, Miguel. **Condicionantes de escolaridade e exames** supletivos de **2º grau no município do Rio de Janeiro** Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, **1977.** (Dissertação de mestrado)

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da família agrícola: uma alternativa** para o ensino rural. Rio de Janeiro, FGV e IESAE, **1978.** (Dissertação de mestrado)

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Análise de metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem no ensino supletivo. Natal, SEC, 1979. xerox. (Relatório preliminar de pesquisa)

SERAFIM, Sônia Therezinha Simões. A orientação educacional • o ensino supletivo estadual da Guanabara. Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação. 1975. (Dissertação de mestrado)

SILVA, Jovita Mânfio Pires da. Cursos supletivos de 1º grau: avaliação da aspectos relevantes. Porto Alegre, Secretaria de Educação a Cultura, 1979. 395p. gráf. tab. (Dissertação de mestrado)

SORIANO, Elane da Mota. Exames supletivos e mobilidade social, Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação. 1977. (Dissertação de mestrado)

VELLOSO, Jacques da Rocha. Exames de suplência; candidatos e rendimentos em cinco capitais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (27): 19-39, dez. 1978.

----- (coord.) Perfil dos candidatos e análise do desempenho nos exames de suplência. Brasília. UnB - Convênio MEC/OESu 9v.. 1977. (Sistema de Informações para o Ensino Supletivo, Projeto 4)

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. 117p. (Coleção Educação Contemporânea).

A obra é uma coletânea de roteiros de aulas-conferências sobre educação de adultos proferidas no Chile, em 1966.

introdução, Dermeval Saviani, em entrevista com o autor, apresenta elementos que facilitam a compreensão de sua trajetória intelectual e, conseqüentemente, de sua obra.

A coletânea compõe-se de sete temas nos quais o autor revela o seu modo de pensar sobre a educação de adultos e a sua maneira de equacionar os problemas a ela relacionados. Ao focar o primeiro — **Conceito de Educação** - considera a educação em seus dois significados: restrito e amplo. Aponta o erro lógico, filosófico e sociológico do significado restrito que limita a educação às fases infantil e juvenil do indivíduo, enquanto que no sentido amplo tende-se a considerar a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos, o que vem justificar, lógica e socialmente, o problema da educação de adultos.

Para ele, "a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses". Conseqüentemente, é o processo pelo qual a sociedade influi, de maneira constante, no desenvolvimento do indivíduo, buscando sua integração nos moldes sociais vigentes e levando-o a aceitar e perseguir os fins coletivos.

Partindo desta definição, passa a explicitar os caracteres da educação, a saber:

a) a educação como processo, ou seja, a trajetória de um fenômeno (a formação do homem) no tempo. Esta característica a torna um fato histórico, porém com duplicidade de sentido: em um. retrata a história

individual de cada ser humano; no outro, está ligada à etapa vivida pela comunidade em sua permanente evolução;

b) a educação como um fato existencial. Refere-se à maneira como o homem "se faz ser homem". Através da educação o homem é configurado em toda a sua realidade e alcança a sua essência (real e social);

c) a educação como fato social, isto é, a forma pela qual a sociedade reproduz-se no decorrer de seu período temporal. Este processo encerra uma contradição que resulta do interesse da sociedade em manter-se no futuro o menos inalterada possível e do progresso social decorrente da educação, que leva o homem à necessidade de rompimento com a situação presente, à criação do novo. Segundo o autor, a contradição está implícita na própria essência da educação, pois esta só reflete a plena realização do ser humano quando ele adquire a consciência da simultaneidade entre incorporação e progresso;

d) a educação como um fenômeno cultural. de transmissão integrada da cultura, não só pela bagagem cultural que a sociedade possui e transmite ao indivíduo, como também pelos métodos que utiliza para implementar sua ação educativa. Todos esses aspectos contemplados, pela concepção integrada da cultura colocam-se na dependência direta dos modelos e condições que a própria cultura vigente propicia, ou seja, do grau de desenvolvimento da comunidade;

e) a educação sujeita ao fundamento do processo econômico da sociedade. O desenvolvimento econômico constitui-se no fator determinante das reais possibilidades de cada fase cultural e da distribuição das orabilidades educacionais, em função do papel que confere a cariduo dentro da comunidade. Através do processo econômico são oferecidos os recursos materiais para a realização da tarefa educacional sua extensão e profundidade, bem como ditadas as finalidades gerais da educação que, em última análise determinam o tipo de formação a

ser adotada em uma comunidade: uma formação dirigida à criação de níveis culturais distintos, de acordo com a posição do indivíduo no trabalho comum ou, ao contrário, uma formação igualitária, que assegura a todos as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender. Para o autor, os fins da educação são estabelecidos conforme os interesses do grupo que detém o poder social de decisão;

f) a educação como uma modalidade de trabalho social. A Educação é considerada parte do trabalho social não só porque forma os membros da comunidade para a execução de uma função de trabalho na esfera da atividade total, mas também porque o educador exibe a condição de Trabalhador, e, no caso especial da educação de adultos, sua ação é dirigida a outro trabalhador, a quem transmite conhecimentos capazes de permitir a melhoria da sua situação no trabalho;

g) a educação como um fato de ordem consciente. Refere-se à formação da autoconsciência social ao longo do tempo, em todos os indivíduos ou a comunidade. Esta formação se inicia na inconsciência cultural (educação primitiva), percorre as diversas etapas de consciência, tanto de si quanto da realidade objetiva, até desembocar na total autoconsciência. etapa em que todos adquirem por igual o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo, facilitada pelo grau de desenvolvimento do processo da realidade. Para o autor, resume-se na "máxima consciência historicamente possível";

h) a educação como um processo exponencial. É quando funciona como agente multiplicador de si mesma com sua própria realização. Isto acontece porque quanto maior o grau de educação que o homem recebe mais necessita educar-se, e maior é sua exigência de educação; e

i) a educação como essência concreta. Apesar da educação ser concebida no plano das idéias, só é definida no plano concreto através da sua realização objetiva. Tal realização está subordinada às situações históricas, aos conflitos e interesses das forças sociais emergentes e à amplitude das massas desprovidas de conhecimento.

Destaca o autor a inutilidade e o prejuízo de toda a discussão abstrata sobre educação, pois isto reflete, em seu âmago, uma estratégia da consciência do grupo dominante para justificar o não cumprimento dos seus deveres culturais para com o povo.

Outro tópico levantado pelo autor, ainda dentro do primeiro tema, diz respeito à "historicidade da educação". Pertencendo à essência da educação, a historicidade não se explica porque cada homem é educado em determinado momento do tempo histórico geral (historicidade extrínseca), mas porque a sua educação, entendida como o processo que permite o desenvolvimento de sua existência, significa a sua história pessoal (historicidade intrínseca).

O autor analisa também a "dependência do conceito de homem na educação", apontando para o caráter intencional da mesma. Segundo ele, se faz necessário um prévio modelo ideal de homem quando se pretende formar alguém. Acredita, no entanto, que a importância do tipo social de educação decorrente desse modelo deve ser relativizada ou absolutizada, dependendo da natureza da consciência que comanda o processo educacional. Para melhor definir a sua linha de pensamento a respeito do assunto, cita dois exemplos:

1. nas sociedades aristocráticas ou oligárquicas, quando o nível da consciência atinge formas elementares, o grupo dominante encara o educando como um ser privado ainda de consciência, necessitando recebê-la através da educação. Apoiado nessa crença, traça, arbitrária e autocraticamente, as diretrizes a serem adotadas para a execução do processo educativo; e

2. nas sociedades cujo nível de consciência é superior, crítico, a educação é concebida como o encontro entre duas consciências, e a função, tanto do legislador quanto do educador, consiste em resgatar a consciência do educando para o conhecimento dos interesses gerais da sociedade, num constante diálogo entre consciências.

Considera que nenhum "modelo" de educação pode ser engendrado abstratamente para ser colocado em prática, visto que a educação real é aquela factível em determinada formação histórico-social, observada a

fase do seu processo de desenvolvimento, na época. Uma sociedade subdesenvolvida como a nossa deve concentrar seu esforço de crescimento na melhoria dos seus fundamentos materiais, pois isto concorrerá para uma educação mais avançada e reverterá em maior progresso desses fundamentos.

O autor defende a mudança da opinião dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só acontecerá pela alteração significativa na valoração conferida ao trabalho. À proporção que o trabalho manual deixar de ser um estigma para tornar-se uma ramificação da produção social geral, a educação institucionalizada perderá o seu cunho discriminatório e ganhará o seu verdadeiro caráter de direito inalienável a todo o ser humano.

Focalizando o aspecto da "função social permanente da educação", o autor parte do princípio de que não existe sociedade sem educação; esta retrata, tão-somente, o aspecto prático, dinâmico, da convivência social, que possibilita a todos educarem a todos permanentemente.

Prosseguindo na análise desse aspecto, registra que mesmo a ausência da educação formal (sociedades primitivas) não inviabiliza a realização do processo educacional, então representado pelos ritos sociais.

O autor contesta as concepções instrumentalistas da educação (John Dewey e o behaviorismo em geral) porque provêm de uma perspectiva individualista, atribuindo o motor da educação ao interesse do indivíduo em se adaptar ao meio social, preparando-se através da aquisição do saber para enfrentar os desafios do ambiente.

Na sua concepção, o motor da educação reside no interesse da sociedade em usufruir da força de trabalho de cada indivíduo (sua criatividade) para atender aos seus fins coletivos. A educação é uma função da sociedade, não uma conquista dos seus membros e, como tal, sujeita ao seu estado de desenvolvimento.

Observada no indivíduo sua condição de ser livre e gerador de cultura, seus atos de criação são incorporados à cultura geral do grupo e logo

repassados a outros indivíduos, inclusive às gerações seguintes. Sendo assim, a educação apresenta-se como um processo expansivo e contínuo no qual a sociedade desempenha um papel de mediação entre a criação e a transmissão da cultura.

No desenvolvimento do segundo tema — Forma e Conteúdo da Educação — o autor começa por estabelecer a diferença entre conteúdo e forma da educação, explicitando cada um desses aspectos.

O conceito crítico do conteúdo da educação compreende a totalidade do processo educativo, ou seja, incorpora o somatório das condições objetivas e concretas que fazem parte do ato educacional — o professor, o aluno (respeitando-se a complexidade das características pessoais e sociais de ambos), o ambiente escolar, os materiais didáticos — não apenas se restringindo à transmissão dos conhecimentos. O conteúdo da educação é "popular" por excelência e somente uma pedagogia alienada, praticada por "pedagogos de gabinete", não reconhece este fato e se coloca à margem dos anseios das grandes massas, emprestando seu apoio aos interesses de uma elite instruída e venturosa.

Com referência à forma da educação, considera que a pedagogia corrente, ao concentrar sua preocupação nos procedimentos pedagógicos, desconhece a relação de reciprocidade entre o forma e o conteúdo da educação. Ambos são aspectos distintos apenas na análise conceitual, porém plenamente identificados e unidos em torno da mesma realidade concreta e indivisível representada pelo ato educacional. A tendência que caracteriza a pedagogia "ingênua" de superestimar a metodologia fica evidenciada nitidamente na alfabetização de adultos, pela ânsia em compor a "melhor cartilha", ignorando a dependência recíproca já citada. A forma, numa visão crítica, está a serviço dos objetivos sociais da educação, devendo adaptar-se invariavelmente ao conteúdo para permitir as camadas da população alcançarem a etapa seguinte em seu processo de desenvolvimento.

O autor classifica como raciocínio abstrato aquele que preconiza a escolarização obrigatória, universal e gratuita quando, na sua opinião, a sociedade não está dotada das condições objetivas para atender a esta demanda.

Prosseguindo, o autor levanta algumas questões fundamentais que sintetizam todo o processo educacional, consubstanciado na interconexão do conteúdo e da forma. A primeira - "a quem educar" — refere-se ao principal elemento do conteúdo humano da educação (o outro elemento e o educador). Na sociedade dominada por profundas desigualdades sociais, o acesso à educação é determinado pelo julgamento constante dos seus membros, em função do qual uns são conduzidos à educação sistemática e outros à educação informal, não escolarizada.

Observa que a exigência de educação total para o povo torna-se convincente quando emerge da própria massa que, recebendo-a, começa a reivindicar para um maior número de indivíduos o direito igual à educação escolar. Esta è, efetivamente, a concepção realista da educação, pois se fundamenta num ato político legitimado pela mobilização das massas e não num projeto no "vacuo social", deflagrado por "alguns pedagogos generosos".

Na segunda questão - "quem educa" — novamente é colocado o problema da desigualdade de oportunidades na sociedade, em decorrência da concentração do poder econômico. O educador é visto como um servidor previamente instruído para exercer a função de educar e não como um ser dotado de consciência, conhecedor do significado da sua missão profissional, exercendo livremente o poder de escolha pessoal, crítica, e preservando, acima de tudo, seus princípios de dignidade e autonomia.

Enfatiza o autor o caráter permanente que reveste a preparação do educador para a realização do ato educacional; ato este que se constitui num fato humano na medida em que propicia o encontro de consciências livres.

Ao abordar a questão "com que finalidade", o autor esclarece que ela está contida no conteúdo e na forma como é praticada a educação.

A última das questões — "por que meios" — menciona o método como elemento primordial do processo educativo, a nível de execução, acompanhado das circunstâncias materiais (instalações e prédio da escola) nas quais se cumpre o trabalho educacional.

Dando continuidade ao segundo tema, o autor aborda o "caráter ideológico da educação", assinalando que não existe educação sem uma teoria, sem uma idéia que a dirija no cumprimento de sua função social total. Entenda-se a categoria de totalidade atribuída à educação pelo fato desta representar uma fração do conjunto de valores reais (sociais) que sobre ela atuam e dos efeitos que ela produz nos demais aspectos da realidade social.

Por esse motivo, a educação não deve merecer um tratamento isolado, dissociado desse conjunto dinâmico de interações e interligações mútuas. As campanhas de alfabetização e de educação de adultos, analisadas à luz do aludido princípio da totalidade e comprovada a sua repercussão na sociedade como um todo, vêm consolidar a introdução de um» nova percepção dos fatos sociais, referendada por este princípio.

Finalizando, o autor faz algumas considerações sobre a alienação educacional que caracteriza o país em vias de desenvolvimento o propõe a redefinição de critérios autênticos para a orientação da educação numa sociedade em busca de sua ascensão histórica. A alienação cultural/ é um comportamento típico dos povos economicamente dependentes de um centro poderoso. Esta subordinação os leva à transplantação das idéias produzidas pelos centros dominantes, tendo em vista que a consciência social comum (do tipo ingênuo) não lhes permite extrai-las da sua própria realidade.

Todavia, à medida que a sociedade vai operando o seu desenvolvimento material e, conseqüentemente, adquirindo suficiente consciência de si, a alienação deve merecer dessa sociedade incessante combate por se constituir num impasse à livre expansão do poder criador do povo. Observa, porém, que o início do processo de tomada de consciência por uma sociedade não implica a rejeição da produção cultural estrangeira; apenas a submete a um exame crítico, assimilando tão-somente o que se revela compatível com os interesses nacionais.

Cabe ao educador, liberto do fenômeno da alienação e convertido à sua própria realidade, buscar e definir os critérios autênticos para o delineamento da educação. Unindo-se a pensadores e sociólogos, todos pena-

mente identificados com a essência histórica do seu povo, adotará o procedimento pedagógico condizente, em conteúdo e forma, com as necessidades da população.

No terceiro tema - As Concepções Ingênua e Crítica da Educação - o autor se detém especialmente na análise do conceito de "saber". Na concepção crítica, o saber é produto da existência real, objetiva, concreta, do homem em seu mundo e apresenta os seguintes caracteres:

a) relativo — o que uma cultura entende por saber em uma de suas fases deixa de sê-lo em outra e certamente não o é em outra cultura. Daí decorre o equívoco do critério da tradição (teoria heliocêntrica);

b) existencial — o saber constitui a imagem do mundo material na consciência do indivíduo. Daí a afirmação de que o homem é o que sabe. Entretanto, sendo o saber um processo (temporal) atinge sua etapa ideal quando o homem sabe o que é;

c) empírico - o autor recusa qualquer origem inata para o saber, pois, para ele, deriva da experiência, direta ou indiretamente. Cabe ao homem, no contato com a natureza e com outros homens, criar suas idéias e descobrir as leis, procurando a correspondência entre ambas de uma forma verdadeira e válida. Isto se dá pela prática social;

d) racional — como produto da faculdade intelectual do homem, o saber o capacita a produzir idéias e organizá-las através do raciocínio. Contudo, a natureza lógica desse raciocínio deve ser examinada em sentido relativo à etapa do processo social vivenciada pelo indivíduo que o manifesta. Esclarece que não existem sociedades pré-lógicas e sim as que utilizam diferentes critérios de verdade social em função do seu grau de desenvolvimento econômico;

e) histórico — todo o julgamento de valor do saber é um dado do próprio saber e portanto só é válido para a fase histórica em que é anunciado. Acrescenta o autor que o saber é, concomitantemente, "o saber" (em sua positividade atual) e o "não saber" (pela convicção presente de

sua incorreção futura), ambos identificados na mesma unidade; e

f) fecundo — o saber é fecundo no sentido de que gera sempre outro saber. Este conceito "crítico" do saber o pressupõe como um constante modificador da realidade.

O tema seguinte - Educação Infantil e Educação de Adultos — trata inicialmente da diferenciação de caracteres entre as duas modalidades de educação acima referidas. Considerada a educação como o permanente aproveitamento das capacidades do indivíduo pela coletividade, em seu benefício, a educação de adultos sucede à infantil sem sofrer solução de continuidade no mesmo indivíduo e no conjunto dos membros da sociedade. Entretanto, essa argumentação só procede quando restrita à educação não escolarizada pois, no âmbito da educação institucionalizada, impõe-se a constatação de grandes intervalos entre essas modalidades, proporcionais às fases do desenvolvimento individual.

O autor atribui a distinção entre modalidades e tipos de educação exclusivamente às diferenças de grau no crescimento fisiológico e psicológico do homem, ou seja, pela possibilidade de trabalho que cada fase permite e pela estrutura social que determina as formas e normas vigentes ao trabalho. Cita como exemplo a família camponesa ou operária pobre, cuja criança é impedida de frequentar a escola porque sua força de trabalho é prematuramente solicitada para atender às necessidades de sobrevivência da família. E, quando frequenta, é forçada pelas condições miseráveis de vida de sua família a abandoná-la.

O problema da distinção deve ser sempre apreciado do ângulo das disponibilidades sociais de trabalho que uma comunidade oferece. Esse é o aspecto fundamental, primário, que distingue essas modalidades de educação; os aspectos pedagógicos (conhecimento e método) são secundários e refletem os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto (o primário). Portanto, "se queremos que em nossa sociedade a ida à escola se torne um dever, é preciso que antecipadamente criemos as condições para que se torne um poder".

Enfatiza também a adequação dos currículos e da metodologia à faixa etária da clientela a que se destinam. Isto equivale dizer que a alfabetização infantil e de adultos merece um tratamento pedagógico qualitativamente diferenciado, sob pena de proporcionar a infantilização do adulto e o desrespeito à realidade existencial presente da criança.

Conclui reportando-se ao ponto de partida do processo formal da instrução: aquilo que o educando sabe. A distinção de idades se traduz na diferença de experiência na educação informal acumulada, em virtude do desigual período de vida que o adulto e criança possuem.

Enfoca ainda a multidimensão do processo educativo, indicando que, tanto na educação infantil e juvenil como na de adultos, jamais se obtêm um conteúdo único e restrito do saber, pois a educação é, por natureza, difusa, extrapolando qualquer limite que lhe seja imposto e se diversificando em ramos colaterais.

Por conseguinte, nenhuma das modalidades de educação citadas apresenta contornos definidos, apenas aproximados. Constituem-se num processo de desdobramento do ser humano e da cultura imprevisível em seu curso e, apesar de sofrerem crises de inflexão e de estagnação, continuam em seu rumo indefinidamente progressista na perspectiva de melhores condições de vida e de maior expansão da cultura.

No quinto tema - Estudo Particular do Problema da Educação da Adultos — o autor analisa, primeiramente, a condição de trabalhador do adulto e o conjunto de conhecimentos básicos que a pressupõe. A situação de analfabeto ou de semi-analfabeto do adulto não significa um obstáculo à consciência do seu dever social. A presença cada vez mais marcante das massas (incluindo grande número de analfabetos) no processo político de uma sociedade, amplia a consciência do trabalhador e o conduz a uma participação mais ativa na vontade geral.

Dal a necessidade da educação de adultos tornar-se um compromisso emergencial para a sociedade. E ela o faz não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta aconteça em níveis culturais mais elevados e identificados com os princípios do grupo dirigente.

O tratamento prioritário dado à escolarização infantil, condenando os adultos à condição permanente de iletrados, revela a adoção de uma tese pedagogicamente errônea e cruel. O argumento do autor é o de que não se efetua uma correta escolarização da infância sem um ambiente propício; sem que os adultos, por sua condição de analfabetos, tenham consciência da sua importância.

Alerta para o fato de que a educação do adulto não deve ser entendida como um esforço suplementar que a sociedade emprega em educação, mas como elemento essencial do esforço conjunto a ser aplicado nela.

Prosseguindo, focaliza o educando como membro pensante e atuante em sua comunidade. Sendo um ser pensante, o homem configura-se como um portador e um produtor de idéias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual. Ocorre que, na maioria das vezes, o educando não manifesta essa capacidade porque, na presença do educador arrogante, "culto", seu comportamento se torna retraído.

No entanto, no contato com o educador favorecido por uma consciência verdadeiramente crítica, ele (educando) demonstra um nível de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade, escolarizados. Quanto a ser um membro atuante da sociedade, o educando o é não apenas por ser trabalhador, mas porque exerce influência no sua comunidade. Esta é a razão que torna a sua instrução tão imperiosa e lucrativa.

Nos tópicos seguintes o autor formula as seguintes indagações: "O que o adulto ignorar?" "O que necessita aprender?" "Como lhe ensinar?"

Em resposta à primeira, salienta que a questão se refere particularmente ao adulto analfabeto, pois o que cada adulto culto ignora é infinito. O adulto em condições primárias de cultura é desprovido dos conhecimentos que definem o padrão médio de saber da sociedade, em seu tempo. Contudo, a ignorância realmente significativa é aquela que aponta para as causas de seu atraso cultural e de sua pobreza. E esta somente será superada com o emprego de um método crítico de educação de adultos, que oportunize ao aluno alcançar a consciência crítica de si e de seu mundo. Para o autor, não importa que a manifestação dessa consciên-

cia não esteja à altura da compreensão do educador. O essencial é que o educando possa atuar utilmente em sua sociedade com o grau máximo de consciência permitida por sua própria reflexão.

Com relação à segunda indagação, ressalta que, apesar da evidente necessidade de se aprender os rudimentos básicos do saber letrado, este saber só é válido por seu significado instrumental, por possibilitar ao educando chegar a saber mais. Diante disso, deve-se cobrar à sociedade todo um elenco de oportunidades de saber para ser colocado à disposição do educando depois de concluída a sua alfabetização. Do contrário, a alfabetização será reduzida à mera aquisição de uma habilidade lúdica, a um jogo social que não recompensa a comunidade dos custos que acarreta. A terceira pergunta diz respeito ao método a ser utilizado na educação de adultos. Adequar um método de alfabetização a esta fase da vida do educando torna-se mais difícil porque este já possui uma consciência formada. Em consequência, a primeira característica fundamental que deve conter o método é a de despertar no adulto a necessidade de se alfabetizar.

Todavia, a tomada de consciência dessa necessidade só se viabilizará se o trabalho de alfabetização partir dos aspectos que compõem a realidade autêntica do educando: sua atividade profissional, suas crenças, valores, gostos artísticos, etc. Exemplificando, o autor destaca a aprendizagem da leitura, que deve ser baseada em palavras cujo conteúdo semântico seja imediatamente percebido pelo aluno, com ressonância direta e contínua na sua realidade de vida. As palavras motivadoras que dão início a essa aprendizagem não devem ser impostas pelo professor, mas partir do próprio aluno, mediante o emprego de uma técnica pedagógica especial.

Encerrando o tema em questão, o autor manifesta a sua divergência da consciência pedagógica "ingênua", que insiste em considerar o analfabetismo um "mal social". Esta concepção converte a educação em terapêutica e incide no erro sociológico de supor o adulto como culpado de sua própria ignorância, quando, na verdade, ele não é voluntariamente analfabeto, mas feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência.

Para que a discussão em torno do sexto tema abordado — Problema da Alfabetização - produza resultados capazes de orientar a sua solução, preconiza o autor a adoção de uma teoria humanista, não idealista. Propõe que o ponto de partida dessa alfabetização seja o adulto analfabeto e que o analfabetismo seja considerado como o aspecto secundário, sociológico, do fato real, concreto e existencial que é o homem.

A etapa seguinte no estudo do problema consiste em definir autenticamente o analfabeto. Na opinião do autor, o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler e sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler. O tipo de trabalho que o homem realiza é que determina nele a necessidade ou não de se alfabetizar; é por esse prisma que deve ser estabelecida a definição autêntica do analfabeto, e nunca pelo fato exterior do simples desconhecimento. A seguir, analisa o método de alfabetização de adultos, mostrando as fases que deve percorrer para chegar à simbolização gráfica do pensamento. O método crítico visa ao educando como sujeito da alfabetização, e não como objeto da ação do educador. Este deve contribuir para a mudança pessoal do aluno empregando a técnica adequada para a aquisição da linguagem escrita.

O primeiro passo, neste sentido, deve ser a apresentação ao educando de imagens do seu próprio meio de vida, para que ele se torne um observador consciente da sua realidade, refletindo e discutindo sobre ela, abrindo caminho em direção à sua autoconsciência. Em seguida, faz-se a associação da imagem de uma situação concreta à imagem da palavra. Posteriormente, esta palavra é decomposta em fonemas que, recompostos, levarão à formação de novas palavras.

O aprendizado da escrita não se distingue, existencialmente, do da leitura. Ambas são aspectos da mesma função intelectual de simbolização, própria do homem.

A Formação do Educador é o tema que compõe esta coletânea. Trata especificamente do educador: sua formação, sua capacitação para o cumprimento da tarefa educacional e a reciprocidade de sua relação com o educando.

Para o autor, a indagação fundamental, da qual deve partir todo o debate sobre a formação do professor, testa: "quem educa o educador"? No seu entender, a resposta correrá apontada para a sociedade. É ela que defenda alguns de seus membros a função de educar, ditando-lhes como devem desempenhar a sua missão.

Apegar da formação do educador implicar procedimentos técnicos, estes representam, em essência, a condensação da influência que a sociedade exerce sobre seus membros e que deseja fazê-lo de maneira cada vez mais organizada. Constituindo-se na fonte de aprendizagem do educador, ela atua em dois pólos:

1. através do educador, o qual transmite ordenadamente os conhecimentos ao educando (futuro educador):e

2. através da consciência com o meio natural e humano no qual vive o homem e do qual recebe os estímulos e desafios que o formam em sua consciência de educador.

No que refere à capacitação do educador, o autor explica a sua realiza-

ção por duas vias: a externa, representada pelos estímulos intelectuais (cursos de aperfeiçoamento, seminários, etc) e a interior, relativa à consciência de sua natureza inconclusa como educador. A condição para o seu constante aperfeiçoamento é a sua vinculação com o povo;necessita unir-se às massas para entender a matriz de toda a cultura (o povo).

Enfocando a reciprocidade existente na relação educacional, reafirma a sua concepção crítica da educação: "o encontro de consciências" e, por consequência, a relação educacional como essencialmente recíproca, pois se fundamenta na troca de experiências, no diálogo. Adquirindo a consciência de sua relação cooperativa com o professor, o educando se concebe como participante ativo da operação educacional e compreende que está modificando a essência do seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo.

Finalizando, expõe esta tese fundamental da teoria pedagógica crítica: "no processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente".

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1982. 273p.

Antes da análise curricular, a autora descreve o Logos II, a literatura pertinente e as especificidades do Piauí.

Com o intuito de habilitar professores leigos e diminuir o déficit de docentes de 19 grau, o Estado do Piauí realizou diversos cursos: Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário; Curso de Emergência; Logos I; e o Pedagógico Parcelado e Logos II, ainda em desenvolvimento (1982). Torna-se fácil avaliar a importância desses cursos considerando-se que: os professores leigos predominam nas escolas rurais; a população rural corresponde aproximadamente à metade da população do Estado; a população escolarizável rural é superior a cinquenta por cento; e o déficit de professores diplomados (1971) apresentou o percentual de 98,8%.

O Logos II destaca-se dos demais cursos destinados aos professores leigos por utilizar a metodologia do ensino à distância — ajustando o processo ensino-aprendizagem às possibilidades do aluno e permitindo alcançar uma clientela maior — e pela "amplitude do curso tanto em termos de número de cursistas (7 269, até a 4ª etapa) como de municípios atingidos (114 municípios ou todo o Estado do Piauí)".

Concebido para atuar a nível nacional, o Logos II atingiu, na primeira fase, os Estados do Piauí (em 1976), Rio Grande do Norte, Paraná e o Território de Rondônia; na segunda, Paraíba, Pernambuco, Amazonas, Roraima, Ceará, Maranhão, Sergipe, Minas Gerais, Santa Catarina e Acre.

Seu objetivo geral é "habilitar, a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do 1º grau, com avaliação no processo, mediante ensino à dis-

tância, aplicado através de módulos de ensino, professores não titulados, em exercício no magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau".

O currículo, apresentado em forma de módulos, oferece disciplinas de educação geral e formação especial. As disciplinas profissionalizantes são: Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 19 Grau; Didática e Prática do Ensino.

Além dos módulos, que constituem a parte mais teórica do curso, as duas outras formas de funcionamento didático-pedagógicos são os encontros pedagógicos — momento "em que os cursistas se reúnem para trocar experiências e treinar técnicas que serão aplicadas em sua sala de aula" — e as sessões de microensino — onde o aluno-mestre treina algumas habilidades específicas como: variar a situação estímulo, formular perguntas, reforçar a aprendizagem e aumentar a participação.

O estudo da PUC-RJ/Departamento de Educação/FINEP (1980) demonstrou que os módulos mais difíceis para os 722 cursistas consultados nos municípios de União e Miguel Alves foram os de Matemática, Língua Estrangeira e Portuguesa,

A Gerência Regional do Logos II pôde observar, graças a questionário aplicado a 54 cursistas dos municípios de Piri-piri e União, que o vocabulário dos módulos era "incompreensível" para 20% e "compreensível em parte" para quase a metade do grupo consultado (45%).

Ainda quanto aos módulos, o estudo da PUC/RJ "indica uma limitação do ensino individualizado, a qual consiste em que "... o pensamento divergente se mobiliza muito mais em situações de interação grupai e de confronto..."; observa a predominância de objetivos cognitivos nas módulos do Logos II e assinala a tendência autoritarista da tecnologia educacional centrada no processo (onde situa o caso Locos II). porque gera 'pacotes instrucionais' nos quais o sujeito não interfere no processo

de decisão, podendo apenas fazer uma seleção de alternativas previamente determinadas".

Em relação aos encontros pedagógicos, a pesquisa observou a predominância dos aspectos cognitivos e ressaltou a ausência de oportunidades para as reflexões críticas sobre a educação.

Quanto ao microensino, a autora recorreu mais uma vez aos questionamentos realizados pelo referido estudo: "por que foram escolhidas apenas habilidades pedagógicas pertencentes ao elenco das selecionadas pelos professores da Universidade de Stanford? Por que o professor não é treinado em habilidades mais específicas e condizentes com sua realidade? Qual o critério adotado na escolha das habilidades em que o professor é treinado? Este modelo é coerente com o modelo de ensino que o professor vai utilizar junto às turmas?".

Poucos são os trabalhos que avaliam o Logos II. As avaliações existentes distinguem-se em internas, realizadas por seus próprios técnicos, e externas, realizadas por Oliveira e Orivel (1975) - o aspecto custo/aluno; pela PUCRJ/Dep. de Educação/F INEP 11980) - a atuação do Logos II com os professores leigos do Piauí —; e por Mar/mar Mu/ler Stahf — voltado para os módulos do Logos II.

Como se pode observar, nenhuma das avaliações mencionadas analisa os elementos essenciais do currículo. A pesquisa de Gondim, que teve como objetivo "obter informações quanto ao ajustamento dos objetivos dos módulos de Didática Geral e Microensino do curso de formação de professores Logos II às condições ambientais da escola e às características do aluno na área rural", veio contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

Descritiva e de caráter exploratório, essa pesquisa foi realizada no município de Altos. Em 1980, o município contava com 19.620 habitantes na região rural e 13.621 na urbana, tendo como principais fontes de renda agrícola a mandioca (44,6%), a laranja (20,7%), a manga (10,7%) e o arroz (6,0%), dedicando-se também à pecuária. Disponha de 85 escolas de 19 grau, sendo treze estaduais e setenta e duas municipais.

A pesquisa englobou quatro escolas em bairros de Altos, uma em um povoado e oito em fazendas, e os dezoito professores formados pelo Logos II que lecionavam nestas escolas e seus alunos. Os demais professores, em número de dez, não constituíram objeto da pesquisa por não serem egressos do Logos II.

Praticamente a metade dessas escolas pertencia ao município e a outra metade às professoras e suas famílias. As escolas mantidas pela professora — "escolas particulares" — o município não oferecia ajuda financeira alguma, limitando-se ao pagamento de salário e em alguns casos nem isso, já que foram encontradas algumas professoras que lecionavam nos dois períodos e só recebiam por um.

Apesar da renda familiar da professora ser baixa - cerca de Cr\$ 5.189,00 mensais em 1980 — era de sua responsabilidade, nas "escolas particulares", a compra de todo o material necessário - giz, carteiras e quadro negro — além das despesas de construção e manutenção do prédio.

Essas escolas funcionavam em alpendres junto à cozinha; em puxados do telhado, sem paredes; e em "cobertura de palha, paredes de taipa, que não chegavam ao teto e piso de terra batida".

As crianças, frequentando uma escola precária que ensina o que não se pode aplicar no cotidiano, sem o material escolar necessário, tendo que faltar às aulas para ajudar na roça, terminavam por abandonar os estudos. Este é o universo de trabalho do professor leigo, profissional com anos de experiência; mal remunerado - ganhando em maio de 1981 apenas Cr\$ 800,00; e com pouca instrução — possuindo apenas o curso primário (50% dos entrevistados) e provavelmente sem condições "de aproveitamento como alunos do curso Logos II".

Feita a pesquisa de campo, a autora dedicou-se à análise de módulos de ensino utilizados no curso Logos II. Os objetivos propostos nos módulos de Didática Geral e Microensino enquadram-se, sob a ótica da classificação utilizada por Gondim, no grupo dos cognitivos. Só os objetivos planejar e realizar aulas estariam incluídos no grupo de desempenho.

Utilizando a taxionomia de Bloom, constatou-se que estes objetivos cognitivos situavam-se "nos níveis mais baixos, que são os de conhecimento e compreensão".

No estudo dos meios pedagógicos verificou-se que em Didática Geral o critério de pertinência não era parcial ou totalmente observado em alguns anexos dos quatro primeiros módulos. No exame da relação entre objetivos e atividades de ensino, detectou-se falta de pertinência, suficiência e coerência no anexo A do primeiro módulo da disciplina de Microensino.

Desejando contribuir para a adequação do Logos II à formação de professores para as escolas rurais, Gondim sugere a inclusão no currículo do curso de formação de professores para área rural de "uma parte diversi-

ficada que enseje o conhecimento das peculiaridades locais ou instrumentalize o docente para uma ação que responda às características e necessidade da realidade em que atua".

Chama a atenção também para que se estimule o desempenho do aluno-mestre e enfatiza que a avaliação do rendimento escolar deve ser considerada no curso de formação de professores, além de julgar válidas estas duas sugestões do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores rurais: "incentivar a participação dos colégios agrícolas e escolas de agronomia na elaboração dos programas de formação de professores rurais; e introduzir, tanto no programa de formação como nos de aperfeiçoamento de docentes, elementos que levem à análise de problemas e situações educacionais e sua relação com as áreas econômicas e sociais".

EDUCAÇÃO SUPLETIVA*

- AGUIAR, Flávio José Cunha de. Levantamento da clientela, recursos humanos • materiais do ensino supletivo ao nível de 1º e 2º graus no município de Natal. Natal, Centro de Educação Técnica do Nordeste/INEP, 1976. 99p.
- ALVES, Maria das Graças. Avaliação da educação não-formal em um projeto de atendimento à zona rural; um estudo comparativo. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- AMADO, Gilson. Teledidática - projeto pioneiro no Brasil. Cad. Est breu, Rio de Janeiro (11): 15-20, 1974.
- ANDRADE, Maria Bernadete Silveira de. Efeitos da instituição no Sistema Personalizado de Instrução — SPI; realização e atitudes universitárias. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- AZEVEDO, Licínio 7 RODRIGUEZ, Maria da Paz. Paulo Freire: o andarilho do óbvio. Versus, São Paulo, 834-5, mar. 1979.
- BARREIRO, Júlio. Educação popular a conscientização. Trad. de Carlos R. Brandão. Petrópolis, Vozes, 1980.
- BEISIGGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: elementos para a discussão do Uma "Pedagogia e antipedagogia". Educ. & Soc., Campinas, 1(3): 37-46, maio 1979.
- * Bibliografia mais ampla pode ser encontrada no Banco de Bibliografia do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC CIBEC INEP, Anexo I do MEC - Subsolo- Cx. Postal 04/0366 70047 Brasília-DF.
- BERGER, Maria Lúcia Souza Ramos. A educação de adultos numa experiência de reforma agrária; um caso da promoção do homem do campo de Sergipe - PRHOCASE. João Pessoa, UFPB, 1982. 190p. (Tese mestrado)
- BERNARDI, Ariete Munhoz. Ensino supletivo - suplência 1ª a 4ª séries — 1º grau: subsídios gerais do trabalho do professor operacionalizando objetivos. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1979. 59p.
- BICUDO, Neuza Maria Dias et alii. Psicopedagogia da teleducação (televisão, rádio, material gráfico). 2. ed. São José dos Campos, INPE. 1975. 416p.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Ensino supletivo na Secretaria da Educação e Cultura. Salvador, UFBA, 19/4. 29p. mimeo.
- BONITATIBUS, Suely Grant. Ensino supletivo no município de São Paulo: características de clientela do ensino supletivo de 1º grau. São Paulo, USP, 1977. 370p. (Tese mestrado)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Eva viu a luta; algumas anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador. Educ. & Soc, Campinas, 1(3): 15-23, maio 1979.
- BRANDÃO, Euro. Educação de adultos. Educação, Brasília, 6(1?4): 82-7, abr./set. 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. Estratégia nacional. Brasília, 1977. 41p.
- Legislação do ensino supletivo. Brasília, MEC, DDD, 1978. 284p.

- Brasil Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo, Seleção de pareceres e estudos da Coordenação de Legislação - Normas de Ensino. Brasília, MEC, DDD, 1978. 102 p. Cotene, 3).
- _____. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Influência da habilitação profissional obtida através de exames de suplência profissionalizante na autovalorização do indivíduo. Brasília, 1979. 217p.
- CABRAL, Edson Araújo. Educação ao alcance de todos. Revista da Administração Municipal, Rio de Janeiro, 27(256); 74-85, jul./set. 1980.
- CABRAL, Maria Salomé Oliveira. Diretrizes para elaboração do um programa educacional para adultos rurais do estado do Piauí. João Pessoa, UFPB. 1982. 300p, (Tese mestrado)
- CALDAS, Naide Pereira. Perfil ideal do professor de ensino supletivo segundo percepção dos supervisores, dirigentes e professores dessa modalidade de ensino no Distrito Federal. Brasília, UnB, 1982. 139p. (Tese mestrado)
- CAMMARANO GONZALEZ, Jorge Luiz. A pedagogia dos vencidos. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1983. 106p. (Tese mestrado)
- CARACTERÍSTICAS da clientela do ensino supletivo. Ens. supl., Brasília, 5(14):23-5, 1978.
- CARVALHO, Marilene Alves de Oliveira. Três campanhas brasileiras de educação de base no período de 1947-1963: análise, crítica e comparação. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Educação, 1977. (Tese mestrado)
- CARVALHO, Neusa Gomide P. de. Currículo na legislação de educação no Brasil: 1º e 2º graus e ensino supletivo. Curitiba, UFPR/ INEP, 1979. v. 2 e 3.
- CASTRO, Cláudio de Moura & FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Caminhos e descaminhos da educação de adultos no Brasil. Cad. Pesq., São Paulo (33):45-60, maio 1980.
- CASTRO, Cláudio de Moura et alii. O enigma do supletivo. Forum educ, Rio de Janeiro, 2(1): 73-81, jan./mar. 1978.
- CASTRO, Josélia Saraiva. O exame de madureza do sistema de ensino brasileiro. Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 1973. 152p. (Tese mestrado)
- CAVALCANTE, Creusolita de Almeida. Tradicionalismo e avaliação de professor em um programa de educação de adultos. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)
- CAVALCANTE, Ezimar. Ensino supletivo; inteligibilidade de textos e atitudes de profissionais e alunos. João Pessoa, UFPB, 1980. (Tese mestrado)
- CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DO NORDESTE. Levantamento da clientela, recursos humanos e materiais do ensino supletivo ao nível de 1º e 2º graus; relatório. Natal, Centro de Educação Técnica do Nordeste, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1979. 99p.
- OS CENTROS rurais de educação supletiva do Rio Grande do Sul. Ens. supl., Brasília, 2(8):40-2, 1975.
- CHAGAS, Valnir. Ensino supletivo: o que ele é pelo que não é. In: REUNIÃO Conjunta dos Conselhos de Educação; quinze anos de intercâmbio e colaboração. Brasília, CFE, 1980. p. 747-9.
- CORNEJO, C. Sérgio. Princípios de aprendizagem na educação de adultos. Rio de Janeiro, ABT, Instituto Educacional, 1979. 24p. (Estudos e pesquisas)
- CRUZ, Iolanda Jacobina da. Adequação do material didático do Mo-

- bral aos alunos e atitudes dos professores. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- DEMARTINI, Pedro Paulo, Tecnologia educacional e ensino supletivo. Tecnol. Educ., Rio de Janeiro, 7(20): 32-6, jan./fev. 1978.
- DIAS, Lúcia Iooty de Paiva. A educação de adultos no contexto da reforma educacional realizada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro - Distrito Federal 1931-1935. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. 121p. (Tese mestrado)
- EBOLI, Maria Terezinha Moraes de Mello. O professor de adultos; subsídios para uma formação adequada. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1974. 78p.
- EDUCAÇÃO de adultos; nova concepção. Conj. econ., Rio de Janeiro, 29(4): 74-8, abr. 1975.
- EMRENCIANO, Maria do Socorro Jordão & SILVA, Raimundo Nonato da. introdução ao problema do ensino supletivo; considerações sobre os objetivos e recomendações operacionais. Em supl., Brasília, 4(1): 13-22, 1973.
- ENCONTRO NACIONAL DE DIRIGENTES DE ÓRGÃOS DE ENSINO SUPLETIVO, 5., Brasília, 1977. Ens. supl.; conclusões. Brasília, MEC, DSU, 1977. 34p.
- O ENIGMA do supletivo. Brasília, MEC, SEPS, 1980. 220o. il. (Eni. supl., 2)
- ENSINO SUPLETIVO. Brasília, MEC/DDD, ano 5, n. 13, 1978.
- ESSÊNCIA do ensino supletivo; cursos e exames. Ens. supl., Brasília, 2(5): 45-62, 1974.
- FARIA, Nedison. Extensão universitária; desafio a uma educação conscientizadora. João Pessoa, UFPB, 1982. (Tese mestrado)
- FÁVERO, Osmar. A universidade e o ensino supletivo. Educ. bras., Brasília, 2(5): 109-19, jul./dez. 1980.
- FERES, Nelma de Abreu e' Limo. Influência de nível de inteligência, atitude para o estudo e fatores sócio-econômicos e sócio-culturais no rendimento de alunos de 7ª fase, de curso supletivo. Rio de Janeiro, UFRJ/INEP, 1975. 37p.
- FERREIRA, João. Ensino supletivo: o grande desafio educacional brasileiro. Educação, Brasília. 4(13): 49-55, jul./set. 1974.
- FERREIRA, Maria Luiza Almeida Cunha. Alunos da suplência de primeiro grau em periferia urbana; um estudo exploratório. Belo Horizonte, UFMG, 1980. 388p. (Tese mestrado)
- FERREIRA, Maria Luiza Almeida Cunha et alii. Configuração aos cursos supletivos: fundamentação, tendências e alternativas. Ens. supl., Brasília, 1(4):29-39, 1973.
- FONSECA, Marília. Análise da clientela de suplência e determinantes de seu rendimento nos exames. Brasília, UnB, 1977. 98p. (Tese mestrado)
- FRAGA, Anita Martins. O rendimento escolar de alunos de primeira série do segundo grau egressos do ensino supletivo. Porto Alegre, PUC, 1979. 60p.
- FREIRE: de volta, sem soluções na maleta Movimento, Rio de Janeiro, ago. 1979.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz «Terra, 1981. 149p.
- _____. A alfabetização de adultos; é ela um que fazer neutro? Educ. & Soc, Campinas, 1(1): 64-70, sei. 1978.
- _____. Cartas a Guiné-Bissau. 3 ed. Rio de Janeiro Paz e Terra 1978. 173p.

- RE, Paulo. Consientização: Teoria e prática da libertação. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980. 102p.
- _____. Educação como prática de liberdade. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 150p.
- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. Educação popular e praxis intelectual. Revista de Cultura da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 5(13): 1-20, ago./set 1979.
- Extensão ou comunicação? Trad. de Rosina Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975. 93p.
- _____. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1982. 96p.
- _____. Pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 218p.
- _____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, C.R., org. A questão política da evolução popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 136-95.
- _____. Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- _____. et alii. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. 198p.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Educação supletiva por multi-meios. Tecnol. educ. Rio de Janeiro, 10(38): 54-7, jan./fev. 1981.
- FUNDAMENTAÇÃO e sugestões metodológicas para o ensino supletivo. Ens. supl., Brasília, 1(4):41-51, 1973.
- GARCIA, Edília Coelho. O ensino supletivo na Lei nº 5.692/71,-a estratégia rio ensino supletivo. Ens. supl., Brasília, 3(9): 15-28, 1976.
- GATTI, Bernardete Angelina. Alguns dados comparativos sobre os exames supletivos de 19 e 29 graus no Estado de São Paulo. Educ. a Sal., São Paulo (5): 63-9, jan./jul. 1982.
- GIUBILEI, Sônia. Possibilidades da influência de fatores socio-econômico-culturais nas opções de forma de estudo supletivo, 1º grau (5ª a 8ª séries) e 2º grau, nível de suplência, na cidade de Campinas. Santa Maria, UFSM, 1977. (Tese mestrado)
- GODIM, Maria Augusta D. Ramos. O projeto LOGOS II no Piauí; uma análise de programas para a formação do professor leigo de zona rural. Rio de Janeiro, PUC, 1982. (Tese mestrado)
- GOMES, Maria Carmozi de Souza. Análise de metodologia aplicada ao processo de ensino-aprendizagem no ensino supletivo. Natal, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte/INEP, 1980.
- GONÇALVES, Maria Domingas. Compromissos da empresa como sistema educacional. Tecnol. educ. Rio de Janeiro, 8(31): 38-41, nov./dez. 1979.
- ILUSÃO política desilusão pedagógica. Educ. & Soe., Campinas, 1(4): 3-4, set. 1979.
- JANCSÓ, Ida. Cursos, não basta escolher um instrumento; há que saber usá-lo. Proposta, Rio de Janeiro, 1(1): 34-42, jun. 1976.
- JANUZZI, Gilberto S. de Martino. Confronto pedagógico: Paulo Freire e o MBRAL. São Paulo, PUC, 1977. (Tese mestrado); São Paulo, Cortez & MORAES, 1979. 111 p.
- JENSEN, Rea. Montagem de um modelo de supervisão para o ensino supletivo do estado de Santa Catarina. Porto Alegre, UFRS, 1980. 166p. (Tese mestrado)
- JESUS NETA, Beatriz Maria de. Levantamento analítico do sistema

- educacional de Goiás. Rio de Janeiro, PUC, 1974. 266p. (Tese mestrado)
- JUNQUEIRA, Luci. Caracterização sócio-psicológica da clientela escolar de cursos supletivos e regulares de 2º grau. São Paulo, USP, 1980. 160p. (Tese mestrado)
- KRAMER, Erika A. W. Coester. Um estudo sobre fatores de ingresso, permanência e evasão num sistema de ensino não formal; teleducção. Porto Alegre, UFRS, 1979. 207p. (Tese mestrado)
- LEITÃO, Yacy de Andrade. Contribuições para o estudo da teledidática a partir de uma experiência de televisão educativa no estado da Guanabara. Rio de Janeiro, PUC, 1973. 169p. (Tese mestrado)
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. Educ. & Soc., Campinas, 1(31:47-75, maio 1979.
- LEITE NETO, Leonardo Gomes de Carvalho. Estratégia nacional do ensino supletivo. Ens. supl., Brasília, 4(10): 11-22, 1977.
- LIMA, Geovana de Oliveira. Fatores de evasão em curso supletivo rural; estudo de caso sobre o curso supletivo dinâmico - 1ª fase A — promovido pelo MEB, em Limoeiro do Norte, CE. Rio de Janeiro, PUC, 1977. 175p. (Tese mestrado)
- LIMA, Lucinete Marques de. Qualidade de vida e aprendizagem de higiene alimentar em carentes culturais. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- LIMA, Matia Antonieta Brito de Albuquerque Levantamento do universo vocabular de um grupo populacional social e economicamente desfavorecido com características regionais próprias. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- LIMA, Venícios Arthur de. Comunicação e cultura; as línguas de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Organização curricular no ensino supletivo/suplência. Rio de Janeiro, PUC, 1975. 81p (Tese mestrado)
- LOPES, José Loureiro. Ensino supletivo, o novo desafio. Horizonte, João Pessoa, (1):41-3, jul./set. 1976.
- MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. Est univ., Recife, 4:1-16, abr./iun. 1963.
- _____. A fundamentação teórica do sistema de Paulo Freire. Est univ., Recife, 4:25-60, abr./jun. 1963.
- MACIEL, Odete Pessoa. Capacitação de recursos humanos pam o ensino supletivo. Brasília, MEC, DSU/C6TEB, 1978. 1v. (Instrumento pedagógico, 13. Projeto 94.4; capacitação de recursos humanos para o ensino supletivo)
- MAFRA, M. S. Conhecendo um Centro de Estudos Supletivo*. Brasília, CETEB, 1979.
- _____. Experiência: o ensino personalizado no projeto Logos. Ens. supl., Brasília, 2(8): 42-5, 1975.
- MANFREDI, Silvia Maria. A educação popular no Brasil; uma releitura a partir de Antonio Gramsci. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. 198p.
- _____. Política; educação popular. São Paulo, Símbolo, 1978. 168p. (Col. ensaio e memória, o!)
- MAROTO, Maria Lutgarda Mota. Planejamento de um curso supletivo pelo radio: análise critica de uma experiência e proposição de um modelo alternativo. Rio de Janeiro. PUC, 1974. 108p. (Tese mestrado)
- MARQUES, Célia Augusta Teixeira instegação dos meios instrucionais

- no telecurso supletivo 2º grau, Tecnol. educ., Rio de Janeiro, 7(23). 20-3, jul/ago. 1978
- MARTI, Maria do Carmo de Souza. A metodologia do» Centros da Estudos Supletivos - função suplência — e sua adequação à clientela da fase III. Brasília, UnB, 1979. 145p. (Tese mestrado)
- MATTOS, Sonia G. Gomes de. Construção e validação de uma ficha da avaliação intrínseca para módulos auto-instrucionais utilizados pelo ensino supletivo (função suplência): FAVIM. Rio de Janeiro, UFRJ, 1982. 183p. (Tese mestrado)
- MEDEIROS, Adelia Alice de. A função mágica do ensino supletivo. Natal. UFRN, 1982. 98p (Tese mestrado)
- MEDEIROS, Marilú Fontoura de et alii. O papel do rádio no treinamento de professores. Educ e Real., Porto Alegre, 4(1): 7-33, jan./ iun. 1979.
- MELO, Cidúlia Diva Santos. Comunicação no meio rural; análise da uma situação concreta. João Pessoa, UFPB, 1982. (Tese mestrado)
- MELO, Margarida Maria Gomes de. Análise das provas e resultados dos exames supletivos de 2º grau; município do Rio de Janeiro — outubro de 1975. Rio de Janeiro. PUC, 1977. 193p. (Tese mestrado)
- MELO, Nely de Lima e. Em busca da libertação; Fernandes, uma comunidade eclesial de base. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)
- MELO, Severina Paiva da Silva. Tarefas de desenvolvimento do adulto e sua perspectiva de tempo. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)
- MENDES, Armando D. A grande inovação da tecnologia de educação; um projeto que transcenda o sistema educacional. Educação, Brasília. 5(17):40-8, jul./set. 1975.
- O MODELO brasileiro de desenvolvimento e o ensino supletivo. Ena. supl., Brasília, 5(14): 7 12, 1978.
- MONTAR ROYOS, Joseide Gomes. Educação da adultos como doutrinação; fundamentos e métodos da divulgação da doutrina de Segurança e Desenvolvimento no Brasil através das atividades da Escola Superior de Guerra e sua Associação de Diplomados. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- MONTEIRO, Maria Bernadette Leme. Estrutura a financiamento do cursos supletivos de qualificação profissional na área da enfermagem. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1979. 246p. il.
- MORAES, Maria Angélica. Ensino supletivo num enfoque; caracterização e desempenho dos alunos no Projeto Minerva. Brasília, UnB, Faculdade de Educação, 1979. 107p. (Tese mestrado)
- MOREIRA, Léa Gessy Mastalir. Estudo do rendimento do aluno na 1ª série do 2º grau, considerando seu tipo de formação da 1º grau, ensino regular ou ensino supletivo. Porto Alegre, PUC, 1979. 70p. (Tese mestrado)
- MOTTA, Leda Eulália Cordeiro. Módulos de ensino da comunicação a expressão; análise de conteúdo. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1980. 129p. (Tese mestrado)
- MOURA, Maria da Glória da Veiga. Análise das características sócio-econômicas dos alunos do programa de educação integrada; um estudo de caso no Distrito Federal. Brasília, UnB, Faculdade de Educação, 1979. 112p. (Tese mestrado)
- NACCARATO, Miguel. Condicionantes de escolaridade e exames supletivos de segundo grau no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, PUC, 1977. 128p. (Tese mestrado)

NEOTTI, Ana. Perspectivas da educação permanente. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1978. 63p. (Tese mestrado)

NISKIER, Arnaldo. Na escola do futuro, haverá escola? Educação, Brasília, 5(19): 22-31, jan./mar. 1976.

_____. A estratégia do ensino supletivo. In: REUNIÃO Conjunta dos Conselhos de Educação; quinze anos de intercâmbio e colaboração. Brasília, CFE, 1980. p. 750-64.

NUNES, Leônidas Gonçalves. Um país cor-de-rosa; análise de textos de um programa em educação de adultos. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)

PAIVA, Vanilda Pereira. Do "problema nacional" às classes sociais; considerações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador. Educ & Soc, Campinas, 1(3): 5-14, maio 1979.

_____. Educação popular e educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1973. 368p.

_____. Mobral; um desacerto autoritário. Síntese, Porto Alegre (24): 51-72, jan. 1982; (25): 57-91, maio 1982. Partes 2 e 3.

_____. Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 208p.

PARECER nº 699/72. Relator: Valnir Chagas. Ens. supl., Brasília (1):13-82, 1973.

PEQUENO, Gerônimo Vilar. Estudo comparativo dos conceitos: adultos, educação de adultos e educação permanente. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)

PEREIRA, Maria de Lourdes. Qualidade e vida e lazer em adultos de uma comunidade desprivilegiada; a situação do adulto. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)

PERES, João Augusto de Souza. Avaliação do Centro de Ensino Supletivo de João Pessoa João Pessoa, UFPB/INEP, 1979.

PERES, Maria Holanda de Melo & PONTES, Zilda de Azevedo. Estudo comparativo de necessidades econômicas, pessoais e acadêmicas • seu relacionamento com desempenho acadêmico de alunos universitários procedentes do ensino regular e do supletiva João Pessoa, UFPB/INEP, 1978. 100p.

PESSOTTI, Alda Luzia. Escola da família agrícola: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1978. (Tese mestrado)

PFISTER, Maria Ignês. Características e aspirações dos alunos do programa de educação integrada e seu desempenho no curso supletiva Santa Maria, UFSM, 1979. 109p. (Tese mestrado)

PINTO, Ana Lúcia Procópio. A administração da educação de adultos; o caso dos diretores de escolas na Grande João Pessoa. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)

_____. O perfil do diretor da educação oficial de adultos da Grande João Pessoa. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)

_____. coord. Avaliação de desempenho do Centro de Estudos Supletivos de João Pessoa. João Pessoa, UFPB/INEP, 1979. 62p.

PORTO, Maria Eugênia. Caracterização da clientela do curso supletivo de formação de professor. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. 100p. (Tese mestrado)

PROJETO Producere - uma experiência de ensino à distância. Painel, Brasília, v. 4, fev. 1975. 49p.

PROJETOS do DSU. Ens. supl, Brasília, 2(7): 37-60, 1975 Uma síntese decriva dos objetivos metas e execução dos projetos do Departamento de Ensino Supletivo do MEC.

- RAMOS Cosete, Um currículo diferente. Educação, Brasília, 8(29): 93-112, jan./mar. 1979.
- RAPOSO, Maria da Conceição B Movimento de Educação de Bate — MEB; discurso e prática 1961-1967. Rio de Janeiro, FGV, 1982. 205p. (Tese mestrado)
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Análise de metodologias aplicadas ao processo de ensino aprendizagem no ensino supletivo. Natal, 1979. Relatório preliminar de pesquisa.
- RIOS, Maria Ione Veiga. Suplência no Distrito Federal, características dos candidatos e determinantes do rendimento. Brasília, UnB, 1977. 136p. (Tese mestrado)
- RONCA, Antonio Carlos Caruso. Ensino supletivo: ideologia e psicologia de um programa de educação pela televisão. São Paulo, PUC, 1981. 204p. (Tese mestrado)
- SANTA ROSA, Lucila Maria Costa, coord. Ocorrência* acadêmicas dos universitários egressos de ensino supletivo e regular da 1º a 2º graus. Porto Alegre, UFRS/INEP, 1979. 99p.
- SANTOS, Idenéia Silveira dos. Curso supletivo de primeiro grau: um estudo de caso sobre a evasão escolar no município de Porto Alegre, RS, 1981. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1982. 94p. (Tese mestrado)
- SANTOS, Paulo de Tarso. Pedagogia do oprimido e educação do colonizador. Educ. & Soc., Campinas, 1(3):24-36, maio 1979.
- SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO, 8., Fortaleza, 1976. Ensino por correspondência. Tecnol. educ, Rio de Janeiro, 6(14): 30-1.out./dez. 1976.
- SERAFIM, Sonia Therezinha Simões. A orientação educacional a o ensino supletivo estadual na Guanabara. Rio de Janeiro, PUC, 1975. 136p. (Tese mestrado)
- SILVA, Jovita M. Pires da Cursos supletivos de 1º grau: avaliação de aspectos relevantes Porto Alegre, UFRS, 1979. 395p. (Tese mestrado)
- SILVA, Nonato. Conceito de ensino supletivo. Ens. supl., Brasília, 5(14):138, 1978.
- _____. Educação e trabalho; aspectos doutrinários e filosóficos. Ens. supl.. Brasília, 5(13): 7-12, 1978.
- SORIANO, Elaine da Mota. Exames supletivos e mobilidade social. Rio de Janeiro, PUC, 1977. 93p. (Tese mestrado)
- SOUSA, Luísa Moisés. A formação do educador de adultos numa perspectiva humanista. João Pessoa, UFPB, 1982. (Tese mestrado)
- SOUSA, Paulo Barbosa. O ensino supletivo nacional. Brasília, MEC, 1979. 30p.
- SOUZA, Rosa de Lourdes de Melo. Eficiência do microensino na modificação da atualização docente junto a adultos; uma experiência na área de saúde. João Pessoa, UFPB, 1982. (Tese mestrado)
- SUCUPIRA, Newton. A UNESCO e o conceito de educação de adultos. João Pessoa, UFPB, 1978. 42p.
- TEODORA, Romilda. O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação: intenção e realidade. Curitiba, UFPR, 1981. (Tese mestrado)
- TORRES, CA. Diálogo com Paulo Freire. São Paulo, Loyola, 1979.
- _____. A praxis educativa de Paulo Freire. São Paulo, Loyola, 1979.
- TOSCANO, Maria das Graças Albuquerque. Um problema de educação de adultos: validade e potencialidade do paraprofissional na área

- da saúde; um plano de interação comunidade/universidade. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- VAN DER POEL, Maria da Salete. Alfabetização de adultos; experiências num presídio. João Pessoa, UFPB, 1979. (Tese mestrado)
- VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes. Educação permanente para a 3ª idade. Ci. & Tróp., Recife, 7(2): 237-53, jul./dez. 1979.
- VELOSO, Cilene da Nóbrega. Influências sócio-culturais na escolha do curso universitário por parte da clientela oriunda do curso formal e do supletivo. João Pessoa, UFPB, 1981. (Tese mestrado)
- VELOSO, Jacques Rocha. Exames de suplência: candidatos e rendimentos em cinco capitais. Cad. Pesq., São Paulo (27): 19-39, dez. 1978.
- _____, Pesquisa no ensino supletivo: uma experiência em alternativas de amostragem. Forum educ.. Rio de Janeiro, 4(2): 3-16, abr./jun. 1980.
- _____. coord. Perfil dos candidatos e análise do desempenho nos exames de suplência. Brasília, UnB - Convênio MEC/DESU, 1977. 9v. (Sistema de Informação para o ensino supletivo, projeto 4)
- WAGNER, Edison. Evasão rural de jovens qualificados profissionalmente pelos Centros Rurais de Educação Supletiva - CRES. Porto Alegre, UFRS, 1979. 126p. (Tese mestrado)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)